أثر إستراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني
في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي
والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية

إعداد

يحيى محمد القضاة

بإشراف الأستاذ الدكتور

ناصر محمود المخزومي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات منح درجة دكتوراه في فلسفة التربية

تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

2011

ب

التفويض

أنا يحيى محمد عبد الله القضاة ، أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها .

الاسم : يحيى محمد القضاة .

التوقيع : يحيى محمد عبد الله القضاة

التاريخ : 6 / 7 / 2011 .

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها " أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية "

وأجيزت بتاريخ : ٦ / ٧ / ٢٠١١

أعضاء لجنة المناقشة : التوقيـــــــع

الأستاذ الدكتور يعقوب عبد الله أبو حلو مقرراً

الأستاذ الدكتور سمير شريف استيتية عضواً (خارجياً)

الدكتور أحمد محيي الكيلاني عضواً

الأستاذ الدكتور ناصر محمود المخزومي عضواً ومشرفاً

شكر وتقدير

بعد أن منّ الله تعالى عليّ بإنجاز هذا الجهد المتواضع الذي أرجو الله تعالى أن أكون قد وفقت فيه ، أتقدم بجزيل الشكر وعظيم العرفان والتقدير لأستاذي الكريم : الأستاذ الدكتور ناصر المخزومي على صبره وجهده الدؤوب في إخراج هذا العمل العلمي إلى حيز الوجود ، كما أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان إلى كل من :

الأستاذ الدكتور يعقوب عبد الله أبو حلو

والأستاذ الدكتور سمير شريف استيتية

والدكتور أحمد محيي الدين الكيلاني ، على تفضلهم بقبول المشاركة في لجنة مناقشة هذه الأطروحة ، وإنني على يقين بأن إسهاماتهم وملاحظاتهم سيكون لها بالغ الأثر في إخراج هذه الدراسة بصورتها الصحيحة . وأخيراً أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من مدّ لي يد العون والمساعدة من معلمي ومديري تربية عمان الرابعة ، ومن كافة زملائي الأعزاء في مدرستي طارق بن زياد الثانوية للبنين ، وعبد اللطيف عابدين ، مما كان لهم كبير الأثر في إخراج هذا العمل على هذه الصورة ، والله أسأل أن يجزيهم جميعاً خير الجزاء ، والله ولي التوفيق .

الباحث

يحيي محمد عبد الله القضاة

الإهـــــــــــداء

إلى روح أبي وأمي ، وإلى روح أخي سعيد

إلى زوجتي فاطمة أم محمد حفظها الله ورعاها

إلى جميع إخواني الكرام ، وأخواتي الفضليات

إلى أبنائي : محمد ، إسراء ، رحمه ، أحمد ، صهيب ، عبد الله ، لبابه ،

عبد العزيز ، علي ، سنابل ، تماضر .

إلى كل من شجعوني ومنحوني القوة والعزيمة والحنان والدفء والإصرار .

إلى زملائي : أ.د ناصر المخزومي ، د. عبد الرحيم شهاب ،

محمد الفرارجه (أبو فراس)، حماده عبد الحميد زيتون

.

إلى حماة لغة القرآن الكريم في كل أنحاء المعمورة إهداء وفاء وعرفان واحترام

وتقديـــــر .

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

أثر إستراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الإستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية

إعداد : يحيى محمد القضاة

بإشراف الأستاذ الدكتور

ناصر محمود المخزومي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر تطبيق إستراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي .

تكون أفراد الدراسة من (146) طالباً من طلاب الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في عمان الرابعة. تم اختيار أفراد الدراسة قصديا ً، ومن ثم توزيعهم عشوائياً في ثلاثة مجموعات: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة . طبقت المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعلم التعاوني ، بينما طبقت المجموعة التجريبية الثانية باستخدام استراتيجية العصف الذهني. أما المجموعة الضابطة ، فقد تم تعليمها باستخدام الطريقة الاعتيادية .

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتحديد الدروس التي يمكن من خلالها تطوير مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية. عمل الباحث بعد ذلك على إعادة صياغة محتوى هذه الدروس لتتوافق مع طبيعة تطبيق الإستراتيجيتين المذكورتين. تم كذلك إعداد ثلاثة اختبارات : أحدها مخصص للاستيعاب القرائي ، والثاني للتعبير اللفظي ، والثالث للكتابة الإبداعية.

خضعت المجموعات الثلاث ، قبل البدء بتطبيق الدراسة ، للاختبار القبلي ، وبعد الانتهاء من تطبيق الإستراتيجيتين ، وذلك بهدف قياس تأثير التعلم التعاوني والعصف الذهني على تطوير مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير اللفظي والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي أجرى الباحث اختباراً بعدياً .

تم كذلك تنفيذ التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن الأسئلة المطروحة في الدراسة. فيما يلي نتائج الدراسة :

1- ظهرت اختلافات ذات دلالة إحصائية في المستوى ($\alpha=0.05$) في المعدلات التي حققها طلاب المجموعتين التجريبيتين ومجموعة التحكم في اختبار الاستيعاب القرائي، لصالح المجموعتين التجريبيتين. وجدت كذلك اختلافات ذات دلالة إحصائية في المستوى ($\alpha=0.05$) في معدلات المجموعتين التجريبيتين، لصالح المجموعة الأولى الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، وعُزيت هذه الاختلافات إلى إستراتيجية التعليم التي تم تطبيقها.

2- ظهرت اختلافات ذات دلالة إحصائية في المستوى ($\alpha=0.05$) في المعدلات التي حققها طلاب المجموعتين التجريبيتين ومجموعة التحكم في اختبار التعبير الشفوي ، لصالح المجموعتين التجريبيتين. وجدت كذلك اختلافات ذات دلالة إحصائية في المستوى ($\alpha=0.05$) في معدلات المجموعتين التجريبيتين، لصالح المجموعة الثانية الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني ، وعُزيت هذه الاختلافات إلى إستراتيجية التعليم التي تم تطبيقها.

3- ظهرت اختلافات ذات دلالة إحصائية في المستوى ($\alpha=0.05$) في المعدلات التي حققها طلاب المجموعتين التجريبيتين ومجموعة التحكم في اختبار الكتابة الإبداعية، لصالح المجموعتين التجريبيتين. وجدت كذلك اختلافات ذات دلالة إحصائية في المستوى ($\alpha=0.05$) في معدلات المجموعتين التجريبيتين، لصالح المجموعة الثانية ، وعُزيت هذه الاختلافات إلى إستراتيجية التعليم التي تم تطبيقها.

وفي ضوء نتائج الدراسة المذكورة أعلاه، طرح الباحث المقترحات الآتية :

- وجود حاجة لتطبيق إستراتيجيات التعليم المختلفة ضمن وسائل تعليم اللغة العربية ، مثل العصف الذهني والتعلم التعاوني .

- تزويد المعلمين بالمطبوعات والمنشورات التعليمية وأوراق العمل التي تبين مبادئ التعلم التعاوني والعصف الذهني ، لكي يتمكنوا من إثراء أساليبهم وطرقهم في التعليم.

- ضـــرورة إقامـــة ورش عمـــل لتـــدريب المعلمـــين علـــى اســـتخدام وتطبيـــق إستراتيجيات التعليم الحديثة ، حيث أن مثل هـــذه الـــورش ســـتبين نمـــاذج تطبيـــق هذه الإستراتيجيات في الدروس.
- أهمية إجراء المزيد من الدراسات لقياس تـــأثير مثـــل هـــذه الإســـتراتيجيات علـــى المهارات الأخرى ، والصفوف والمراحل الدراسية المختلفة.

The Effect of Collaborative Learning and Brainstorming Strategies in Developing the Skills of Reading Comprehension, Verbal Expression and Creative Writing

Prepared by: Yihya Mohmmad Al - Qudah

Supervisor: Professor Nasser Mahmoud Al Makhzoumy

Abstract

The present study aimed to test the effectiveness of applying collaborative learning and brainstorming strategies in developing the skills of reading comprehension, verbal expression and creative writing among eighth graders.

The sample of the study comprised 146 eighth grade students from public schools in the Amman's Fourth Educational Directorate. The sample was intentionally chosen, and randomly distributed. The sample was then divided into three groups: two experimental groups and one control group. The first experimental group studied in accordance with the collaborative learning strategy. The second experimental group was taught using the brainstorming strategy, while the control group was taught using the regular methods.

In order to achieve the study's objectives, the researcher specified the lessons that can develop the skills of reading comprehension, verbal expression and creative writing. Then, the researcher then reformulated the content of these lessons to be in line with the nature of executing the collaborative learning and brainstorming strategies. Three tests were further prepared: one in reading comprehension, another in verbal expression, and the last in creative writing.

To test the effectiveness of collaborative learning and brainstorming strategies in the development of reading comprehension, verbal expression and creative writing skills among students of grade eight, the three tests were given to the three groups of students prior to the start of the study's application, and again after the study was carried out.

Necessary statistical analyses were fulfilled , in order to answer the questions posed by the study. The results came as follows:

1. There were statistically significant differences at the level (α=0.05) among the means scored by the students of the two experimental groups and the control group in the reading comprehension test, in favor of the two experimental groups.

Further statistically significant differences were found at the level of (α=0.05) among the means of the first experimental group and the second experimental group, in favor of the first group. These differences were attributed to the teaching strategy applied.

2. There were statistically significant differences at the level (α=0.05) among the means scored by the students of the two experimental groups and the control group in the verbal expression test, in favor of the two experimental groups. Further statistically significant differences were found at the level of (α=0.05) among the means of the first experimental group and the second experimental group, in favor of the second group. These differences were attributed to the teaching strategy applied.
3. There were statistically significant differences at the level (α=0.05) among the means scored by the students of the two experimental groups and the control group in the creative writing test, in favor of the two experimental groups. Further statistically significant differences were found at the level of (α=0.05) among the means of the first experimental group and the second experimental group, in favor of the second group. These differences were attributed to the teaching strategy applied.

According to the above findings, the researcher made the following recommendations:

- There is a need to apply different strategies in Arabic language teaching methods, such as brainstorming and collaborative learning.
- Teachers should be provided with educational publications and work sheets that cover the principles of collaborative learning and brainstorming, so that they can enrich their methods and approaches of teaching.
- Workshops should be held to train teachers on the use of modern teaching strategies. These workshops should illustrate and show models of applying such strategies in lessons.
- Further studies should be carried out in order to test the effects of such strategies on other skills, and different grades and phases of learning.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

المقدمة :

يعدّ تطوير استراتيجيات تدريسية حديثه مدخلاً رئيساً من مدخلات نظام التطوير التي تسهم في إعداد متعلم يواجه المستقبل برباطة جأش ، ويتكيف مع واقعه بكل ثقة ، ولذلك أصبح لزاماً في ظل المستجدات المتنوعة ، والتغيرات المذهلة ، والتطورات السريعة في مجالات الحياة المتنوعة ، إيجاد أدمغة مبدعة ومبتكرة ، وعقول قادرة على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه مجتمعنا ، ومتكيفة مع مختلف نواحي الحياة ، ولها القدرة على تطبيق المعرفة الإنسانية في شتى مجالات الحياة البشرية ، وأن من أهم ما يجب أن يشمله هذا التطوير اللغة ، بوصفها أهم وسائل الاتصال والتواصل ، بأشكالها المتنوعة ، سواء أكانت شفوية أم استيعابية أم كتابية ، بالإضافة إلى أهمية المدرسة وواجبها في تربية المتعلم لإيجاد الفرد القادر الواعي المتصف بالفهم والتفكير السليم ، القادر على النقد البناء ، المزود بشتى أنواع المعارف والمهارات الأساسية الضرورية .

حيث تؤدي اللغة وظائف متعددة في حياة الفرد والمجتمع ؛ فهي وسيلة الفرد في التعبير عن مشاعره ، وعواطفه ، وأفكاره ، وبها يقضي حاجاته ، وينفذ مطالبه ويحقق مآربه في المجتمع الذي يحيا فيه ، وبوساطتها ينقل تجربته إلى الآخرين ، ويطلع على تجاربهم الحاضرة والماضية ، يضاف إلى ذلك أن اللغة وسيلة المرء للتحكم في بيئته ؛ لأنها أداة التفكير وثمرته ، وبها تسهل عمليات التفاعل الاجتماعي ، والانصهار الفكري بين أفراد المجتمع والأمة ، وهي مستودع تراث الأمة ؛ لأنّ كلّ كلمة تحمل في طياتها خبرة بشرية (عزازي ، 2004) .

فالقراءة مهارة استقبال ذات طابع بنائي ، أما الكتابة فهي ذات طابع إنتاجي ، ويشبه الاستماع القراءة في انه مهارة استقبال أيضا، ويتضمن عمليات معرفية مشابهة لتلك التي في القراءة، إلا أن القراءة تتطلب التعامل مع كلام مكتوب باستخدام حاسة الإبصار ، دونما حاجة إلى طرف ثالث، في حين يتطلب الاستماع التعامل مع كلام وألفاظ مسموعة باستخدام حاسة السمع ، بوجود طرف ثالث هو المتكلم (Asha , 2001).

وهكذا تؤدي اللغة أربع وظائف أساسية تلخص الأهداف العملية التي تعلم اللغة من أجلها عادة وهي : فهم اللغة حين سماعها منطوقة ، وفهمها عند رؤيتها مكتوبة ، وتكلمها و الكتابة بها بحيث يفهمها الآخرون ، والمهارة اللغوية التي تمكن صاحبها من فهم المادة المكتوبة هي ما

يسمى بالقراءة ، وأي نشاط لغوي لا يقترن بفهم المادة المكتوبة لا يصح أن يسمى قراءة (يونس و الناقة ، 1977).

ونظراً لأهمية الاستيعاب القرائي في تحسين عملية التعليم والتعلم للطالب ، فقد أجرى العديد من التربويين الدراسات والاختبارات وبنوا البرامج التدريبية ، وأوصت هذه الدراسات أن يفيد منها المعلم ، ومع ذلك فقد توصلت دراسات أخرى إلى أن مخرجات العملية التعليمية التعلمية متدنية ، وليست جيدة بشكل عام ، ولا تختلف مخرجات تعليم اللغة العربية عن غيرها من المواد (عمايرة ، 2004 ؛ وزارة التربية ، 2000) .

ويرى الباحث أن من أسباب هذا التدني هو أن أغلب المعلمين يتبعون طرائق سائدة في التدريس كالمحاضرة ، والتلقين ، والابتعاد عن الطرائق والأساليب والاستراتيجيات التي تعمل على تنمية مهارات التفكير المختلفة . ومع ذلك فإنه لا يمكن اتباع طريقة بعينها في تعليم اللغة العربية بشكل عام ، وتعليم القراءة بشكل خاص ، إذ لا يمكن القول بأهمية هذه البرامج أو تلك فاختيار البرنامج يتوقف على مدى اتساقه مع قدرات المتعلمين وميولهم واستعداداتهم. ومعلم اللغة العربية الناجح هو الذي يلم بطرائق وأساليب واستراتيجيات مختلفة ، أو يتفنن بتصميم استراتيجية تدريس مناسبة لمادته ، تلبية لحاجات طلابه المعرفية والنفسية ، وجعلهم يقبلون على تعلم اللغة العربية بكل دافعية ونشاط . ويتحقق ذلك في استيعاب الطلبة ، وزيادة مشاركتهم في مجريات المادة ، وفي تنمية قدرتهم الاستيعابية . وهذا الأمر هو الذي كان وراء فكرة هذه الدراسة .

وعلى الصعيد المحلي ، أجري عدد من الدراسات والاختبارات التربوية في مجال الاستيعاب القرائي ومستوياته . وخلصت هذه الدراسات والاختبارات إلى وجود ضعف في مستويات الاستيعاب بشكل عام لدى الطلبة ، وفي مستويات الاستيعاب الناقد والاستنتاجي في النصوص المقروءة بشكل خاص . فالطلبة يفتقرون إلى مهارات الاستيعاب القرائي التي تمكنهم من فهم محتوى هذه النصوص. فقد دلت دراسة عليمات (2007) على وجود ضعف لدى الطلبة في تحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء . وأكدت دراسة شاكر (2011) ضعف الطلبة في الاستيعاب القرائي بمستويات الأفكار الرئيسة والتراكيب . أما كوكجة (1991) فقد وجدت أن الطلبة يعانون من ضعف بين في الاستيعاب القرائي الاستنتاجي أكثر منه في الاستيعاب الحرفي وفي دراسة أخرى أجرتها وزارة التربية والتعليم الأردنية لتحديد الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف السادس الأساسي ، لوحظ أن الطلبة يعانون من صعوبات قرائية سببها ضعف مستوى التعليم الذي يحصلون عليه ، وأمكن حصر بعض الصعوبات القرائية فيها بما يأتي :

1 ــ صعوبة فهم الجملة.

2ــ صعوبة فهم الفقرة.

3ــ صعوبة استخراج الأفكار الرئيسة.

4 ــ القراءة مع ضعف الوصول إلى المغزى أو الهدف من النص.

5ــ القراءة مع ضعف القدرة على نقد المادة المقروءة.

6ــ يشكو بعض الطلبة من ضعف في فهم معاني بعض الجمل ، أو الفقرات نتيجة تدني مستوى ثروتهم اللغوية ، وكان من توصيات هذه الدراسة إعداد برامج تعليمية تنمي مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي (وزارة التربية والتعليم الأردنية ، 1998) .

كما أجرت وزارة التربية والتعليم الأردنية (2000) دراسة أخرى لضبط نوعية التعليم للمرحلة الأساسية في العام الدراسي 2000/1999 ، بهدف تحديد نقاط القوة وتعزيزها ، و نقاط الضعف لتشخيصها ومعالجتها. وطبقت الوزارة اختباراً وطنياً للمباحث الدراسية للصف العاشر الأساسي . اختيرت عينة عشوائية منظمة شملت 5% من طلبة الصف العاشر الأساسي في المملكة ، بما يعادل (4500) طالب وطالبة يمثلون 150 مدرسة . ومن خلال التحليل الإحصائي لإجابات الطلبة تبين ما يأتي :

1ــ تدني أداء الطلبة في مهارة إبداء الرأي.

2 ــ تدني قدرة الطلبة على الاستيعاب القرائي بنسبة 37.5% من المعدل العام.

وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بالتركيز على المهارات الاستيعابية التي تشير إلى القدرات العقلية العليا.

أما الشروف (2002) فقد توصلت في دراستها إلى ضعف مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ، وتجلى هذا الضعف في معرفة الفكرة الفرعية، والتنبؤ بالنتائج ، ومعرفة الحقائق ، وتمثيل الواقع في النص، والحكم على المقروء بالصح أو الخطأ. و أوصت الباحثة إجراء دراسات أخرى على مهارات الاستيعاب القرائي، والعمل على تنمية مهارات هذا الاستيعاب، والبحث عن أنجح الطرق والاستراتيجيات لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي .

ويرى الباحث أن ذلك يستدعي مواصلة البحث في مهارات الاستيعاب القرائي بشكل عام ، ومهارات الاستيعاب للنصوص الأدبية بشكل خاص . فمعلم اللغة العربية يجب أن يزود بأفكار مدروسة عن مستويات الاستيعاب القرائي ، ومهاراته واستراتيجياته ، مما يجعله قادراً على معالجة بعض جوانب الضعف. والدراسة الحالية ما هي إلا محاولة في هذا الاتجاه .

إن مهارات الاستيعاب القرائي كغيرها من المهارات قابلة للتعلم ، ويمكن العمل على تنميتها لدى الطلبة ، ومع ذلك فإن هناك ضعفاً في القراءة بشكل عام ، وفي الاستيعاب القرائي بشكل خاص ، وقد تجسد هذا الضعف من خلال الشكوى المستمرة من المعلمين والمتخصصين وأولياء الأمور ، ومن الطلبة أنفسهم ، وتجسد الضعف أيضا، وبخاصة ضعف طلبة المرحلة الأساسية في القراءة ، والاستيعاب القرائي فيما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، وفيما ظهر من تدن في تحصيل طلبة هذه المرحلة في الاختبارات التي يؤدونها في المراحل الدراسية المختلفة، ومع أن مهارة الاستيعاب القرائي من المهارات المهمة في اللغة العربية إلا أن المعلمين لا يعطونها الاهتمام الكافي ، "الذي يجب أن يتمثل باستخدام مهارات واستراتيجيات فكرية وعلمية يدربون بها طلابهم على التفاعل الإيجابي مع النص (المحتسب ، 2003) .

ويلاحظ أيضاً تذمر المعلمين المتواصل من أن طلبتهم يفتقرون إلى القراءة السليمة بالرغم من وجود الوقت الكافي لذلك . ومن هنا يرى الباحث أن على معلمي اللغة العربية أن يكونوا على قدر المسؤولية الملقاة على عاتقهم في تعليم هذه المهارة وإعطائها أهميتها التي تستحق ، مما سينعكس إيجابياً على أداء الطلبة وفهمهم للمقروء ، ولقد أشارت عدد من الدراسات إلى أسباب ضعف الاستيعاب القرائي لدى الطلبة بشكل عام. فقد أشار الحجاج (2000) أن عملية الاستيعاب القرائي تحتاج إلى خلفية ثقافية ، وأنها عملية ديناميكية تستدعي ربطاً دقيقاً لمجموعة من العمليات ، كالإدراك السمعي والبصري والذهني ، وهذا ما يفتقرله معظم الطلبة ، ويزيد روس (Ross , 2001) على أن مهارة الاستيعاب القرائي تعتمد على الممارسة والتكرار ، وهذا ما يفتقده معظم الطلبة أيضاً.

وذكر إدريس (1992) أن الطلبة يفتقرون إلى مهارات الاستيعاب القرائي ، التي تمكنهم من فهم محتوى النص . وكذلك يرى المثاني (1995) أن الطلبة يعانون من ضعف عام في حركات الإعراب التي تضبط الكلمات. فالطلبة يركزون فقط على القراءة الآلية التي تهتم بفك الرموز ، والنطق بها دون الاهتمام بفهم واستيعاب ما يقرأ ، ويؤكد طواها (1995) أيضا أن الطلبة يعانون من ضعف عام في القراءة من حيث فك الرموز المكتوبة ، وسرعة النطق بها.

إن من أسباب ضعف الطلبة في الاستيعاب القرائي البرامج المتبعة في التدريس ، فغالباً ما تركز هذه البرامج على الشرح والتلقين المباشر، مما يجعل الطالب معتمداً على المدرس في تلقي المعلومات ، وليس على ما يستوعبه بنفسه (ظنحاني ، 2008) .

وما دام الهدف من تدريس اللغة هو تسهيل الاتصال اللغوي والتفاعل الاجتماعي ، ولأن التعبير ضرب من ضروب الاتصال ؛ نال الأهمية الكبرى في الحياة، فبقدر ما يتمكن الإنسان من التعبير بوضوح وصدق وعفوية عن آرائه وأفكاره ؛ يستطيع أن يؤثر في الآخرين ، و يستميلهم وجدانياً ، كما يستطيع أن يؤثر فيهم ليتعاملوا معه.

يحتل التعبير الشفوي الرتبة الثانية بعد الاستماع في الترتيب المنطقي لمنظومة مهارات اللغة الرئيسة : الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة ، لأنّ الفرد يستخدم التحدث في الحياة بصورة واسعة تؤدي إليه وظائف كثيرة في تفاعله مع المجتمع ، فبه يقضي حاجاته وينفذ مطالبه ، وينقل تجربته إلى الآخرين ، ويتبادل معهم الفكر والرأي في شؤون حياتهم ، والمتحدث الجيد يستطيع أن يؤثر في نفوس الآخرين ويحس بالاعتزاز بذلك ، في حين أن من يشكو التلعثم والتلكؤ في أثناء حديثه يحس بالانكماش والضيق والانطواء (نصروالعبادي ، 2005) .

ويحتل التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي أهمية كبيرة في حياة الإنسان ؛ تظهر من خلال تفاعله مع أبناء مجتمعه في مجالات الحياة المختلفة ، لذا لا يمكن الاستغناء عنه ؛ لأن حاجة الإنسان إليه أشبه بحاجته إلى الهواء والماء ، فالتعبير مظهر من مظاهر النشاط الإنساني بكل صوره ، وهو ترجمة لأفكار الإنسان وآرائه وخبراته وأحاسيسه ، ويمكن القول إن التعبير ظاهرة عامة يشترك فيها أفراد النوع البشري على اختلاف لغاتهم وبيئاتهم (مقلد ، 1989).

والتعبير الشفوي أبرز ألوان النشاط اللغوي للصغار والكبار ؛ وهو من أهم أشكال الاتصال بالنسبة للإنسان ، وأشيع ألوان التعبير وأكثرها قدرة على ترجمة المشاعر، وإيقاظ الهمم (Coiro ,2001) .

والتعبير الشفوي مهارة لغوية تشكل محوراً لعمليات الاتصال اللغوي من ناحية ، والذهني من ناحية أخرى ، وهناك ارتباط كبير بين القدرة على التعبير الشفوي ، والقدرة على التفكير المنظم ، حيث إن اللغة في نظر بعض العلماء بخاصة في إطارها الشفوي شكل من أشكال التفكير ، وهذا يؤكد ما يراه بعضهم أن اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة (السيد ، 1997) ، ويعدّ وسيلة لتنمية قدرات الطالب اللغوية ، وبناء الأفكار في أسلوب واضح بعيد عن الأخطاء

اللغوية ، وهو عنصر مهم من عناصر النجاح التي لا يستغني عنها الإنسان في أيّ نشاط من الأنشطة الإنسانية ، فهو بحاجة ماسة إليه حين يحاضر ، أو يلقي حديثاً أو يجيء بخبر ؛ حتى يكون لكل ما يقوله قيمة ثقافية تؤثر في مجتمعه . كما أن الممارسة السليمة لهذا الفن تهذب لغة التلاميذ ، وترفع مستوى أسلوبهم لفظاً وفكراً (الكلباني ، 1997) ، والممارسة السليمة لهذا النشاط اللغوي تؤدي بشكل أو بآخر إلى تنمية القدرة على التعليل والتفاعل ، ومساعدة الفرد على بلوغ أهدافه المنشودة في مواقف العرض ، والحوار، وطلب التعليق ، وإبداء الرأي ، ونقد المسموع وما شابه ذلك (Schiller, 1992) ، وفي هذا السياق يذكر أندرسون (Anderson, 1987) أن أهمية التعبير الشفوي تظهر عندما نقابل شخصاً يتحدث بطريقة غير منظمة ، بعيدة عن المعنى المقصود ، ويجدّ الإنسان نفسه في مواقف محرجة عندما يصعب عليه إيجاد الكلمات المناسبة في مناقشة ما ، وفي ذلك تتضح أهمية التدريب والممارسة في الاتصال الشفوي فهي وسيلة مهمة للرضى عن النفس والشعور بالثقة عند التحدث .

ولكي يتحدث الطالب حديثاً يحقق أغراضه ينبغي أن تتوافر لديه القدرة على ربط الكلمات بعضها إلى بعض ، في وحدات تحمل كل منها فكرة ، ثم عرضها بسهولة ويسر ، كما ينبغي أن يستخدم التوضيحات والتأكيدات الكلامية؛ ليلقي الضوء والتفسير على الأفكار الجديدة ، وعليه أن يجعل انتقاله من فكرة إلى أخرى انتقالاً واضحاً .

وتختلف القدرة على التعبير الشفوي من إنسان إلى آخر ، وإن تساويا في الثقافة والسن والاختصاص والبيئة ؛ ويرجع ذلك إلى اختلافهم في الموهبة والتفكير ، ومقدار الثقافة والتجارب والخبرات المكتسبة ، ومدى إلمامهم بمفردات اللغة ، وتتوقف جودة التعبير وسلامته وقوته على ما يمتلكه المتحدث من مهارات ، وعلى مقدار الثروة اللغوية التي يمتلكها، واختيار الأفكار الملائمة للموضوع وحسن ترتيبها وتنظيمها ، والقدرة على انتقاء الألفاظ والعبارات والربط بينها لترجمة هذه المعاني والأفكار إلى قوالب لفظية مناسبة مؤثرة ومعبرة.

أما كيفية حدوث عملية التحدث وإنتاج الكلام فقد لخص مدكور (1997) الخطوات التي تمر بها هذه العملية بقوله : إن عملية التحدث ليست حركة بسيطة تحدث فجأة ، وإنما هي عملية معقدة تتم في مراحل هي : مرحلة الاستثارة و مرحلة التفكير و مرحلة الترجمة ومرحلة الإرسال .

فقبل أن يتحدث الإنسان لا بد من أن يستثار ، والمثير إما أن يكون خارجياً ، كأن يرد المتحدث على من أمامه ، أو يجيب عن سؤال طرحه عليه مخاطبه أو يشترك مع الآخرين في نقاش أو حوار أو ندوة أو ما إلى ذلك من المجالات المختلفة . أوقد يكون المثير داخلياً كأن تلح

على الفرد فكرة ، يريد أن يعبر عنها للآخرين ، أو كأن ينفعل الأديب أو الشاعر بفكرة فيعبر عنها للآخرين في صورة قصيدة ينشدها أو خطبة يلقيها.

عندما يستثار الإنسان كي يتكلم أو يوجد لديه الدافع للكلام يبدأ بالتفكير في ما سيقول ، فيجمع الأفكار ويرتبها ، وبعد ذلك يبدأ في انتقاء الرموز (أي الألفاظ والعبارات والتراكيب) المناسبة للمعاني التي يفكر فيها . ومن الصعب في الواقع الفصل بين مرحلة التفكير ومرحلة انتقاء الرموز. والمطلوب من المعلم أن يدرب طلبته على أن ينتقوا الألفاظ المناسبة للمعاني التي يريدون التعبير عنها وتوصيلها إلى الآخرين باستخدام عمليات الاستدعاء ، والانتقاء وإدارة هذه العمليات لتقديم ما هو أكثر مناسبة وتأثيراً . (جروان ، 2007) .

ثم تأتي مرحلة الإرسال ، فلا يكفي أن يكون لدى المتكلم دافع للكلام ، وأن يفكر ويرتب أفكاره ، وينتقي من الألفاظ والعبارات ما يتناسب مع هذه الأفكار ، ويتناسب أيضاً مع نوعية المستمعين ، بل لابد أن يترجم الصور الذهنية المجردة إلى صور صوتية منطوقة وتقديمها بأداء يتلاءم وطبيعة المعاني والأفكار المحمولة وحال السامعين المستهدفين بعمليات الاتصال والتواصل فيراعي معايير الإرسال ، والعرض من مرونة وتنغيم ودقة لغوية ، وما يصاحب العرض من حركات جسدية مؤثرة (الزعبي ، 2001) .

يتضح من ذلك أن التعبير الشفوي ليست عملية سهلة وإنما هي عملية مركبة غاية في التعقيد ؛ لما تحتاجه من استحضار للأفكار ، وربط متناغم بين الجمل والتراكيب وتسلسل الأفكار واختيار الألفاظ والمعاني في إطار السياق الذي يجري فيه التحدث .

وفي إطار الاهتمام الوطني بتنمية مهارة التحدث وهي آلية من آليات الاتصال ، حدد الفريق الوطني عام 1991 النتاجات التعلمية المتوقع أن يتقنها الطالب في نهاية المرحلة الأساسية العليا في مجال التعبير الشفوي بما يأتي :

- أن يعبر الطالب عن موضوع معين تعبيراً شفوياً في نحو خمس دقائق .
- أن يتحدث عن رأيه وأفكاره إلى غيره من الناس بجرأة وشجاعة .
- أن يلخّص الطالب شفوياً درساً أو قصة قرأها .
- أن يتعود الطالب سلامة القول وطلاقة اللسان والجرأة في مواجهة الآخرين من خلال تعبيره الشفوي .

وعلى الرغم من أهمية التعبير الشفوي إلا أن هناك ما يشير إلى ضعف الطلبة وانخفاض كفاءتهم فيه في مختلف المراحل الدراسية (سمك 1986؛ مقلد 1989؛ الطيطي 2000) . وعلى الرغم من أهمية التعبير الشفوي أيضا ودوره في تنمية مهارات اللغة الأخرى وأثره في تشكيل القدرات العقلية العليا، وبخاصة مهارات النقد وإبداء الرأي والتركيب ، إلا أن هناك ما يشير إلى أن الطلبة قد لا يمتلكون مهاراته الفرعية ، ولا يستطيعون التعبير بطلاقة عن المواقف التي يواجهونها ، فضلا عن أن الكلام الذي ينتجه الطلبة حول القضايا والموضوعات والمثيرات لا يتفق ومعايير الكلام الشفوي المؤثر (يونس والناقة، 1977؛ شحاته ، 1992) .

ومظاهر ضعف الطلبة في التعبير الشفوي متعددة : منها ما يتعلق بمواجهة الآخرين من خوف وخجل وارتباك وعدم الجرأة في الكلام وانعدام الثقة بالنفس ، ومنها ما يتعلق بالأفكار حيث يمكن وصفها بالركاكة والغموض وقلة الترابط ، وعدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة والتعثر في نطق الكلمات ، والجمل وعدم مراعاة التنغيم المناسب (سمك ، 1986) .

وقد أشار مقدادي (1992) إلى أن ضعف الطلبة في اللغة عموماً والتعبير الشفوي خصوصاً يعود إلى عدة أسباب من أهمها : ضعف المنهج ، وغياب الاستراتيجيات التعليمية التي من شأنها إبراز الأنشطة المدرسية التي تحفز على الحماسة لهذا الفن التعبيري بأشكاله المختلفة.

ويرى مدكور(1988) أن طرق تدريس التعبير من بين العوامل المؤثرة في بروز الضعف في استخدام اللغة الشفوية في مواقف التعبير ، وأن عملية تدريس التعبير تدور في دائرة مغلقة محورها اختيار الموضوع , ثم الحديث عنه ، فالمعلم يختار الموضوع ثم يكتبه على السبورة ، و يتكلم فيه محاولاّ الإلمام بجميع عناصره ، ثم يكلف التلاميذ بالحديث عنه الواحد تلو الآخر حتى تنتهي الحصة ، وهو أسلوب ربما لا يكون فاعلاً في مساعدة الطلبة على اكتساب القدرة على التحدث بطلاقة ، بعيداً عن قلق الكلام الذي يصاحب عمليات الإرسال والتعبير الشفوي .

ويؤكد ذلك ما يراه مقلد (1989) أن أبرز أسباب ضعف الطلبة في التعبير ، قلة فعالية الطرائق والأساليب المتبعة في تدريسه التي تحدّ من التفكير والابتكار ، وذلك بسبب فرض الموضوعات عليهم ، وإمدادهم بطائفة من العناصر التي ليست من استنباطهم ولا من تفكيرهم .

وهناك ما يشير إلى أن أشكال الضعف في التعبير الشفوي قد تكمن في العوامل المرتبطة بمواقف التدريس ، ولعلّ أبرزها تدريس مهارات اللغة بعيداً عن التكامل والترابط بين المهارات اللغوية من ناحية ، وبينها وبين التفكير من ناحية أخرى ، فضلا عن تدريس مهارات اللغة

بمعزل عن المعارف والمناهج الدراسية المقررة الأخرى (Danna , 1991 ؛ نصر ، 2003)

وتشير الكلباني (1997) إلى أن أسباب ضعف الطلبة في التعبير الشفوي قد ترجع إلى المعلم وإلى المناهج وإلى طرائق التدريس المستخدمة في تدريس التعبير الشفوي . أما الأسباب التي ترجع إلى المعلم فتتمثل في عدم وضوح الهدف من تدريس التعبير الشفوي لدى الكثير من معلمي اللغة العربية ، وعدم اهتمام المعلم بخلق الدافع إلى التعبير لدى الطلبة ، أما الأسباب التي ترجع إلى المناهج وطرائق التدريس فتتمثل في استخدام الطرق الاعتيادية في تدريس التعبير الشفوي ، وقلة الزمن المخصص له مقارنة مع ما تتطلبه مهاراته ومجالاته من تدريب وممارسة.

وفي محاولة للتخفيف من ضعف الطلبة في مهارات التحدث أشار أليكس (Alex,1995) إلى أن الدراسات دلت على أن اللغة التي يستخدمها الطالب داخل الغرفة الصفية هي امتداد للغة الكلام التي يمارسها في البيت ، وأنها تعكس تفكير الطالب في البيئة المحيطة به ، وهذا يعني أن على المعلمين اعتماد استراتيجيات تسمح للطلاب بأكبر قدر من المشاركة ، وتعمل على تنظيم الخبرات التعليمية السابقة عند الطلبة ، وتركز على المفردات اللغوية الفصيحة المألوفة لديهم التي تجنبهم مواقف الحرج والخوف ، وتنظيم أفكارهم بشكل يمكنهم من التحدث ، مع الاهتمام بجوانب التعزيز المستمرة ، والحرص على الاستماع لأحاديثهم ، ومتابعة أدائهم اللغوي .

إن الحياة المعاصرة بما تقتضيه من أشكال التفاعل والتواصل مع الآخرين سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها ، وعبر مواقف الحياة المختلفة تتطلب من القائمين على مناهج اللغة وأساليب تدريسها مزيداً من الاهتمام بمهارة التحدث ، وبالمؤشرات السلوكية الدالة عليها ، وتطويرها لدى الطلبة عبر مواقف حية وطبيعية بحيث يؤدي الطالب دوره على أنه عضو قادر على تقديم نفسه وفكره للعالم ، والتعبير عن نفسه بما يصله بالآخرين ويصلهم به .

يستخلص مما سبق أن استراتيجيات التدريس التقليدية التي يتبعها المعلمون في تدريس التعبير هي من أهم أسباب ضعف الطلبة فيه ؛ لأن التركيز فيها يكون منصبّاً على المعلم أكثر من الطالب ، وهذا يتطلب من المعلمين التنويع في هذه الاستراتيجيات ، واختيار ما يتيح منها للطلبة فرصة ممارسة اللغة في مواقف حية وظيفية بصورة حقيقية .

وهذا يؤكد ضرورة تنويع استراتيجيات التدريس بما يتواءم والنظرة الكلية التي يتاح فيها للطلبة فرصة ممارسة اللغة في مواقف جديدة ووظيفية و بصورة شمولية.

ويؤكد الأدب التربوي في ميدان تعليم مهارات اللغة أن بعض استراتيجيات التدريس قد يكون أكثر تأثيراً في تنمية القدرة على التعبير الشفوي من استراتيجيات التدريس العادية التي يمارسها بعض المعلمين بصورة عفوية وتقليدية ، وتأكيداً لذلك فقد أوصى مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في عمان عام (1987) بتفعيل الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في مواقف التدريس ، وتم تأكيد ذلك في توصيات مؤتمر (انعكاسات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي على التعليم الأساسي في الأردن) المنعقد في جامعة اليرموك عام (1995) ، إذ أوصى بإجراء الدراسات حول أفضل الطرق والأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في عملية التعليم ، وكان من أبرز الاستراتيجيات التي ركز عليها المؤتمر استراتيجية التعلم التعاوني ؛ لأن استراتيجية التعلم التعاوني تتيح للطلبة فرص المشاركة اللغوية ، والتفاعل اللغوي والتفكير ، وإعمال العقل في مواجهة المشكلات ، مما يساعد على صناعة استجابات شفوية أكثر تعبيراً ، كما أن تطبيقها يفرض على الطلبة في كل مجموعة ممارسة أشكال مختلفة من الحديث تتمثل في الأسئلة والإجابات والتعليقات ، وإعطاء الأدلة والشواهد ، واستخلاص الآراء والأفكار ، وعمل الملخصات . ناهيك عن ممارسة أشكال النقد التي تعمل في مجملها على تطوير القدرة على التحدث بطلاقة وفاعلية ، وتشجع استراتيجية التعلم التعاوني الإنجاز الأكاديمي وتعززه ، وتساعد في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو المادة الدراسية والصف ، وشعورهم بالنجاح عند تطبيقها(Cook,1990 ؛ أبوعيشة ،2001).

ومن استراتيجيات التدريس الحديثة التي يمكن أن تكون ذات أثر في تنمية مهارات التعبير الشفوي استراتيجية العصف الذهني ؛ لأنها تؤكد مشاركة الطالب عقلياً ووجدانياً، وتتيح فرصة للتفاعل مع المثيرات اللغوية والذهنية، والمشكلات التي يتعرض لها الطالب في جلسات التعليم والتعلم ، ويمكن أن يكون لها دور في معالجة أشكال الضعف في التحدث ، وفي تنمية الشخصية المستقلة ، وكسر حواجز الخوف والقلق التي قد يتعرض لها معظم الطلبة في مواقف التواصل الشفوي ، ولعل ذلك يعود إلى خطوات استراتيجية العصف الذهني ومبادئها ، وفنياتها؛ لأن إحساس الفرد بأن أفكاره ستكون موضعاً للنقد منذ ظهورها عادة يكون عاملاً مانعاً لإصدار أية أفكار أخرى ، أما في هذه الاستراتيجية فإن تأجيل الحكم على الأفكار المقدمة يساعد على استمطار الأفكار وتنوعها ، ويقلل من مشاعر الخوف في مواجهة الآخرين ، وهذا يطلق

العنان لعقل المتعلم ؛ فيصبح أعلى كفاية في توظيف قدراته على التخيل وتوليد الأفكار مما يساعد على تنمية مهارات النقد وإبداء الرأي والتدليل لدى الطلبة (مطالقة ، 1998) .

ولمّا كانت تنمية هذه المهارات من أهم أهداف الدراسة الحالية ، فقد رأى الباحث أن تكون استراتيجيتا التعلم التعاوني والعصف الذهني هما موضع التجريب والتطبيق في أطروحته، وذلك للتثبت مما إذا كان لكلّ منهما آثاره التعليمية التعلمية في تحسين وتنمية المهارات اللغوية الشفوية موضع البحث .

إن مسؤولية التربية لا تكمن فقط في إعداد المتعلم المثقف الذي يمتلك قدراً من المعرفة فحسب وإنما في إعداد المتعلم الواعي بالأمور العلمية التي تتعلق بشتى مجالات الحياة حتى يتمكن من اتخاذ القرار المناسب بشأن ما يواجهه من مواقف ومشكلات (السيد ،1997) ، لذا فان إكسابه المهارات اللغوية المختلفة ، وتدريبه على استخدامها في حياته اليومية من الأهداف الرئيسة التي لا بد أن يحققها التدريس بشكل عام وتدريس فنون اللغة العربية بشكل خاص (شحاته ، 1992) ، والمتفحص للبيئات المدرسية الحالية يمكنه أن يلاحظ وبسهولة مدى قصور المدرسة في هذا الجانب . وأن هناك حاجة ماسة من أجل التركيز على إكساب الطلبة هذه المهارات من خلال استخدام طرائق وإستراتيجيات تدريس حديثة مثل إستراتجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني ، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن اتباع طرائق واستراتيجيات تدريس فاعلة يمكن أن تسهم في تنمية عمليات العلم لدى الطلبة ، والسؤال الذي يطرح نفسه إلى أي مدى يمكن لاستراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني أن تحقق ذلك ؟

مشكلة الدراسة :

إن الغرض من هذه الدراسة هو تعرف أثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية .

عناصر مشكلة الدراسة :

أجابت الدراسة الحالية عن الأسئلة الآتية :

1- هل هناك فروق جوهرية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تعزى إلى استراتيجية التدريس (التعلم التعاوني ، العصف الذهني ، الاعتيادية) ؟

2- هل هناك فروق جوهرية في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تعزى إلى استراتيجية التدريس (التعلم التعاوني ، العصف الذهني ، الاعتيادية) ؟

3- هل هناك فروق جوهرية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تعزى إلى استراتيجية التدريس (التعلم التعاوني ، العصف الذهني ، الاعتيادية) ؟

فرضيات الدراسة :

انبثقت عن أسئلة الدراسة الفرضيات الآتية :

الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات طلاب الصف الثامن الأساسي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي تعزى إلى استراتيجية التدريس (التعلم التعاوني ، العصف الذهني ، الاعتيادية).

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات طلاب الصف الثامن الأساسي في تنمية مهارات التعبير الشفوي تعزى إلى استراتيجية التدريس (التعلم التعاوني ، العصف الذهني ، الاعتيادية).

الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات طلاب الصف الثامن الأساسي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية تعزى إلى استراتيجية التدريس (التعلم التعاوني ، العصف الذهني ، الاعتيادية).

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية هذه الدراسة كونها من الدراسات النادرة التي حاولت تعرف أثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الابداعية معاً ، وبهذا تستمد الدراسة أهميتها من العلاقة الوثيقة بين استراتيجيات التعلم والمهارات المختلفة للطلاب ، حيث أن وجود إطار يمنح المدارس في الأردن مستوىً معيناً ومناسباً من طرائق التدريس المختلفة بمفهومها الخاص بمجال التعلم التعاوني والعصف الذهني ، بحيث يوفر المتطلبات التي من خلالها يتم إيجاد مستوى من التعلم والتعليم الذي يوفر لمستوى المطلوب للطلبة ، وأيضاً توفر للمعلمين نوعاً من التوجيه للحد من المشكلات التي يعاني منها التعليم في الأردن ، وتتضح أهمية الدراسة الحالية كذلك في كونها

جاءت باتخاذها أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ، والتعبير الشفوي ، والكتابة الإبداعية ، امتداداً لمسؤولية ومهام وزارة التربية والتعليم في تطوير التعليم ، حيث تقع عليها المسؤولية الأساسية بالعمل على توافر الجو الملائم في مدارسنا ، وأيضاً بعمل خطة عمل تكون بمثابة إصدار قرارات وإجراءات وتوجيهات وتوصيات لكل من مديريات التربيةوالتعليم في المحافظات ، وإدارات المدارس التي بدورها تقوم بترجمتها على الواقع ، بحيث يتم تطوير عمليتي التعلم والتعليم في الأردن.

كما وتبين الدراسة ضرورة اكتساب مهارات الإستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الابداعية ، وما لهذه المهارات من دور فاعل في تفعيل العملية التعلمية التعليمية داخل غرفة الصف ، ومع وجود استراتيجيات تعليمية تُعنى بتعليم الطلبة ، ويتم التعرف إلى مستوى اكتسابهم للمهارات المستهدفة في هذه الدراسة ، إذ تُعدّ هذه المهارات مؤشرات للقائمين على العملية التربوية ، والمخططين التربويين عند تصميمهم للبرامج التعليمية المستقبلية لتعليم الطلبة؛ من أجل تنمية مهاراتهم اللغوية المختلفة ، لذا جاءت هذه الدراسة استمراراً للجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم في تنمية وتطوير العملية التعلمية التعليمية حيث تبرز الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

1. تناولت الدراسة الحالية موضوع أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ، والتعبير الشفوي ، والكتابة الابداعية .

2- الإسهام في تلافي النقص في الدراسات التي تُعنى بتطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني والعصف الذهني بشكل عام ، وأثرها في تنمية واكتساب المهارات المستهدفة في الدراسة الحالية .

3- إضافة معلومات جديدة في مجال التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني والعصف الذهني ، وأثرها في اكتساب وتنمية مهارات الاستيعاب القرائي ، و التعبير الشفوي ، والكتابة الإبداعية لدى الطلاب في الأردن .

كذلك قد تساعد في رسم إستراتيجية ملائمة لاستخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني ، وقياس مدى فاعليتهما في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ، والتعبير الشفوي والكتابة الابداعية .

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

استراتيجية التعلم التعاوني

يقصد بها في هذه الدراسة ، تنظيم طلاب الصف الثامن الأساسي بشكل مجموعات صغيرة تتراوح بين (4–5) طلاب ، ينفذون نشاطات لغوية شفوية حول موضوعات وأفكار معينة بإشراف معلم اللغة العربية ، بقصد تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لديهم .

استراتيجية العصف الذهني

يقصد بها في هذه الدراسة تنظيم طلاب الصف الثامن الأساسي في مجموعة واحدة بحيث يتاح لهم التفكير في موضوعات ، ومثيرات ومشكلات يلقيها المعلم على مسامعهم ويجري محاورة وأسئلة واستجابات ومداخلات وملخصات لتنمية المهارات ذاتها .

مهارات الاستيعاب القرائي

هي القدرة على فهم المادة المقروءة بمهارة الإستيعاب ، ولتقييم هذه المهارة ، يطلب إلى الطالب الإجابة عن بعض الأسئلة من تلك الفقرة .

التعبير الشفوي

يقصد به في هذه الدراسة استخدام الطلبة اللغة بطلاقة وسلامة في الأداء، بألفاظ واضحة معبرة عن المعنى، ومدعمة بالأدلة والبراهين وبأفكار متسلسلة، ومترابطة في النشاطات المقدمة للطلبة لأداء المهارات موضع الدراسة، ويعبر عنه بالدرجة المتحققة للطالب على الاختبارات اللغوية الشفوية أداة الدراسة .

مهارات التعبير الشفوي

يقصد بها في هذه الدراسة: أداء لغوي شفوي يظهره الطالب في موقف يراعي فيه الدقة والسرعة والإفهام.

مهارات الكتابة الابداعية :

هي عملية تسمح بإنتاج نص مكتوب من خلال تطوير الفكرة الأساسية ومراجعتها .

الطريقة الاعتيادية :

هي مجموعة الإجراءات المحددة في دليل المعلم ، التي يتبعها المعلم عادةً لمساعدة الطلاب في الصف الثامن الأساسي في دروس مهارات الاتصال المقررة .

محددات الدراسة :

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية :

1. تقتصر هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرستي طارق بن زياد الثانوية للبنين وعبد اللطيف عابدين الأساسية للبنين التابعتان لمديرية تربية وتعليم عمان الرابعة خلال الفصل الثاني من العام 2011/2010 ، ويتحدد تعميم النتائج بالقدر الذي توجد فيه عينات أخرى مماثلة.
2. تقتصر الدراسة على قياس أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الابداعية ، بحيث لا يمكن تعميم نتائج الدراسة على استراتيجيات أخرى.
3. تتحدد إمكانية تعميم النتائج في ضوء خصائص أدوات القياس ، من حيث الصدق والثبات .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يتضمن هذا الفصل جزأين : الأدب النظري الذي يتناول متغيرات الدراسة ، والثاني يتناول الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة .

أولاً : الإطار النظري :

حين ينتظم عقد مجموعة من الأفراد من أجل تحقيق هدف معين فإنه يصبح من الضروري عندئذٍ أن تكون هناك إدارة تعمل على تهيئة الظروف ، وتنظم الجهود من أجل الوصول إلى الأهداف المشتركة المطلوبة ، وهذه الجهود تتمثل في قيام المعلم بدوره التربوي المهني في تنسيق الأنشطة الصفية وغير الصفية المختلفة لمجموعة الطلاب ، من خلال ممارسة استراتيجية التعلم التعاوني داخل هذه المجموعات ، وقـد استخدم كل مجتمع إنساني المجموعات لتحقيق أهدافـه ، وفي المقابـل نجد أن بعض التربويين قد أكدوا على أن نمط إهدار الفرص للإفادة من قوة عمل المجموعات في المؤسسات التربوية يعود إلى خمسة أسباب على الأقل :

1. عدم وضوح العناصر التي تجعل عمل المجموعات عملاً ناجحاً ، فمعظم المربين لا يعرفون الفرق بين مجموعات التعلم التعاوني والعصف الذهني ومجموعات العمل التقليدي .
2. عدم إدراك المربين أن العمل المعزول هو نظام غير طبيعي في العالم ، وأن الشخص الواحد لا يستطيع أن يبني سكناً له بمفرده .
3. عدم تحمل المسئولية في فكرة التطوير لدى مجموعة المتعلمين ، وبالتالي تصل إلى عدم تحمل المعلمين مسئولية تعليم الطلاب لأقرانهم داخل الفصل وخارجه .
4. هيمن على عقول المربين فكرة أن عمل اللجان والمجموعات غير ناجح ، وبالتالي يرددون قول القائل : إذا أردت أن تعيق موضوعا في العالم العـربي فإن ذلك يكون بإحالته إلى لجان لدراسته .
5. الرهبة وعدم توافر العزيمة ، بالنسبة للعديد من المربين ، في استخدام مجموعـات التعلم التعاوني والعصف الذهني والاعتيادية (جونسـون ، وجونسون وآديث ، 1995، ص :2) .

ولمحاولة القضاء على هذه الأسباب في تطبيق مفهوم التعلم التعاوني والعصف الذهني في المدارس ، أشارت سليمان (2005) أنه يجب التغلب على المقاومة الشخصية لاستخدام المجموعات بطريقة منضبطة من خلال مراعاة المفاهيم التالية :

- الفرق بين العمل التعاوني والعمل الفردي .
- النتائج المتوقعة من العمل التعاوني في شكل مجموعات .
- طريقة التطبيق الدقيق للعناصر الأساسية (سوف يتم شرحها فيما بعد) .
- نوعية التعلم التعاوني والعصف الذهني الذي يستخدم في المواقف المختلفة .
- بيئة تنظيمية في المدرسة ذات أداء مرتفع ، من أجل زيادة جودة التعليم .

يشهد العصر الحديث ، اتساعاً في الفجوة بين احتياجات الطلاب للتعلم التعاوني والعصف الذهني ، وبين قدرات المعلمين المهنية ، على مواكبة التغييرات الحضارية السريعة. حيث تزداد الحاجة إلى توظيف العديد من الوسائل والأساليب والاستراتيجيات التربوية الحديثة، للسعي نحو تطوير مهارات الطلاب على التفكير ، والبحث ، والنقد ، والإصغاء ، والانضباط ، إلى الحد الأقصى الممكن ، ومن أجل الوصول إلى المرحلة المرجوة على المعلم تطوير مهاراته في جميع المجالات التربوية ، والاتجاهات المتعلقة بسبر أعماق الطلاب ، ومعرفة أرقى السبل للوصول إلى عقولهم وقلوبهم (عنزي ، 2007) .

لقد غدت مسيرة التعليم في عصرنا هذا ، مشروعاً إنسانياً طويل الأمد ، يحتاج إلى تحريك طاقات المعلم والبحث والإبداع الداخلية للطالب ، من أجل مده بالدافعية والرغبة لتحقيق ذاته. ومع ذلك فإن الاتجاه التربوي السائد في العديد من المؤسسات التربوية الحالية ، ما يزال يعتمد على طرق التلقين والتعليم التقليدية ، التي تقلل من شأن الطالب ، وتصنع منه متعلماً إتكالياً سلبياً ، ينتظر دوره دوماً للمشاركة، وفي الوقت الذي يحدده المعلم، ووفقاً لما يراه ، وقد يؤدي هذا إلى كبت مواهبه ، وإطفاء الشعلة الإبداعية لديه (الأحمدي ، 2005).

إن مصادر المعرفة والعلم المتوافرة للطلاب في هذه الأيام ، متنوعة ووفيرة ، ويمكن الوصول إليها بطرق سهلة وجذابة ، دون الاعتماد على المعلم للحصول عليها . لذا لم يعدّ دور المعلم الهام ، مقتصراً على توصيل المعلومات فقط ؛ بل يتعدى ذلك بكثير. إذ أنه صار مسئوولاً عن بناء شخصية الطالب الباحث والمفكر والناقد والمستقل ؛ الذي يستطيع الوصول إلى المعلومات وتوسيع آفاقه ذاتياً.

وتهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على إحدى الموضوعات الهامة جداً ، في مجال التعلم والتعليم ، ألا وهي أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية ، وطريقة توظيفها كأداة تربوية فعّالة

ومؤثرة لمساعدة الطالب على التفكير ، والتعلم والتقدم على جميع الأصعدة الإنسانية والفكرية والاجتماعية ، أو سيتم التطرق إلى أهم العوامل المسؤولة عن توافر الجو التعليمي الملائم ، والأشكال المختلفة للاستراتيجيات المستهدفة ، وكذلك طريقة استخدامها من قبل المعلم .

أولا : التعلم التعاوني

يعتبر التعلم التعاوني أحد البدائل للتعامل الصفي الجماعي ، ويمكن تطبيقه لكل الأعمار وجميع المستويات . لا شك أن عملية جمع عدد كبير من الطلاب وتعليمهم في آن واحد اقتصاد في الجهود والنفقات ، ولكن هذا يكون على حساب مراعاة الفروق الفردية التي يتم تجاهلها رغم وجودها في الذكاء والميول والاستعداد والقدرة على التعبير والخلفيات الاجتماعية والثقافية . ومن الجدير بالذكر أن هناك الكثير من الدراسات التي تشير إلى أن الطلبة على اختلاف قدراتهم يصبحون أكثر اهتماماً بمهماتهم إذا كانت المجموعات متفاعلة مع بعضها البعض ، كما أن اتجاهاتهم نحو المدرسة والنظام يصبح أكثر إيجابية (القلقيلي ، 2004) .

فوائد التعلم التعاوني :

يمكن إجمال فوائد التعلم التعاوني في النقاط الآتية :

- المجموعات الصفية توفر آليات التواصل الاجتماعي ، وتسمح بتبادل الأفكار وتوجيه الأسئلة بشكل حر ، وشرح الفرد للآخر ، ومساعدة الآخرين في فهم الأفكار بشكل له معنى ، والتعبير عن الشعور.
- إعطاء الفرصة لجميع الطلبة بأن يشعروا بالنجاح .
- استعراض وجهات نظر مختلفة حول موضوع معين أو طريقة حل معينة.
- مراعاة الفروق الفردية في مراحل التطور الإدراكي المعرفي ، الاتجاهات ، الدافعية ، القدرة، الاهتمامات ، الأنماط الإدراكية ، الخلفيات الثقافية ، ومن الجدير بالذكر هنا أن اتباع أسلوب التعلم التعاوني لا يزيل هذه الفروق وإنما يعالجها ويقلل من حدتها .
- خلق جو وجداني إيجابي ، خاصة للطلبة الخجولين الذين لا يرغبون في المشاركة أمام الصف.
- تطوير مهارات التعاون والمهارات الاجتماعية ، الأمر الذي يهيئ الطلبة للعمل في أطر تعاونية في عدة وظائف في حياتهم المستقبلية.
- توفير فرصة طلب الطالب للمساعدة من أفراد المجموعة أو من المعلم في أي وقت يحتاج إليها .
- التخفيف من الجو السلطوي في الصف والذي يخلق جواً من القلق ، والتحول إلى جو ودي (أبو الخير ، 1995) .

الشروط الواجب توافرها لتطبيق أسلوب التعلم التعاوني :

يعتقد البعض أن مجرد تقسيم الطلبة في مجموعات متجانسة داخل الصف ، وتكليفها بمهمات معينة ، أو جلوس الطلبة بجانب بعضهم البعض على الطاولة نفسها ليتحدثوا مع بعضهم في أثناء قيامهم بإنجاز تعييناتهم الفردية هو التعلم التعاوني ، إلا أن هذه العملية تحكمها شروط أساسية من الضروري توافرها وهي :

- الطلاب يتعلمون في مجموعات صغيرة من (3–5) طلاب في المجموعة الواحدة ، والبعض يعتقد أن العدد 4 هو الأمثل لعدد الطلبة في المجموعة ، ومن الجدير بالذكر هنا أنه يفضل في البداية أن يكون العدد في المجموعة في البداية أقل ما يمكن ، ثم يمكن أن يتزايد .
- المهمات التعليمية المكلف بها الطلبة يجب أن تصمم على أساس أن يعتمد الطلبة في إنجازها على بعضهم البعض ، وعلى المجموعة بشكل عام .
- البيئة التعليمية تقدم لأفراد المجموعة فرصاً متكافئة للتفاعل مع بعضهم البعض حسب المهمات ، وتشجعهم على التواصل وتبادل الآراء بطرق مختلفة .
- على كل فرد من أفراد المجموعة مسؤولية المساهمة في عمل المجموعة ، كما أن الأفراد مسؤولين عن تقدم العملية التعليمية في المجموعة (حباشنة ، 2006) .

معايير اختيار مجموعات العمل التعاوني :

في العادة يتم اختيارالمجموعات بشكل غير متجانس (الأفراد من مختلف المستويات) ، والأدب التربوي يشير إلى أن الطلبة الأقل قدرةً يفضلون العمل مع طلبة أعلى قدرة ، كما أن الإفادة تكون بشكل أكبر عند تعلمهم مع أفراد أعلى قدرة من بقائهم بشكل فردي ، أما الطلبة ذوو القدرة الأعلى فإنهم في كثير من الأحيان يفضلون العمل مع أفراد لهم مستوى مماثل من القدرة ، إن بعض التجارب في مجال العمل التعاوني تسمح بنوع من المرونة في هذا الجانب وذلك بأن تكون المجموعات في البداية غير متجانسة ، وفي مرحلة لاحقة يتم السماح للطلبة ذوي القدرة العالية بالعمل مع بعضهم . ومن الجدير بالذكر أن طبيعة المهمة والمادة تلعبان دوراً هاماً في طريقة اختيار المجموعات ، وينصح البعض بعدم تغيير المجموعات خلال فترات زمنية متقاربة بل الانتظار لفترة –أسبوعان مثلاً– للسماح للأفراد بالتعود على بعضهم وتبادل المعرفة وبالتالي ملاحظة التقدم (عبد العزيز ، 1997) .

تصميم المهام في العمل التعاوني :

يجب أن نميز بين نوعين من العمل التعاوني: النوع الأول يسمى المهام جيدة البناء ، وفي هذا النوع يكون للمهمة جواب واضح ومحدد ، وبالتالي فإن الأفضل في المجموعة هو الذي

يفسر للآخرين ، ويفيد الآخرين بدورهم ، في هذا النمط من العمل لا بد من القيام بالتعزيز حتى نضمن أن يسهم الجميع بالعمل ، كما لا بد من التفاعل بشكل كبير من خلال النصوص ، والأدوار، والتقييم ....إلخ .

أما النوع الثاني فيسمى بالمهام رديئة البناء ، لا يوجد في هذه المهام إجابة واحدة صحيحة ، وبالتالي فإن هذه الطبيعة تفرض على الجميع التعاون للوصول إلى الحل ، وقد يقنع الطالب الضعيف الطالب القوي بوجهة نظره ، وبالتالي يقلل من كفاءة الطالب القوي وسيطرته في حل هذه المهمة ، إن هذا النوع من المهمات من شأنه أن ينمي الإبداع والمهارات الذهنية العليا وحل المشكلات ، كما أنه يعطي وزناً كبيراً للتفاعل بين الأفراد ، بخلاف النوع الأول (المهمات جيدة البناء) ، والتي تقتصر نتائجها على مستوى الاستيعاب ، وتضعف فيها العلاقة بين التفاعل والتحصيل.

انطلاقاً مما سبق فإن الإبداع من جانب المعلم في هذا المجال يتمثل في إمكانية تصميم المهام التي تتفق مع النوع الثاني (المهمات رديئة البناء) التي تتخذ الطابع ذو الإجابات المفتوحة غير المحددة ، وليس الإجابات الواضحة المحددة (القلقيلي ، 2004) .

طرق متنوعة لتطبيق التعلم التعاوني :

أشارعدد من الباحثين المشار إليهم في(زيتون ،2003) ،إلى قواعد لطرائق عديدة من طرائق التعلم التعاوني التي تنسجم مع مختلف الموضوعات الأكاديمية ، ومن هذه الطرائق :

1- طريقة الترقيم الجماعي وخطواتها :

- يعطي المعلم رقماً لكل طالب في المجموعة.
- يشرح المعلم المفهوم بالاستعانة بالسبورة وأوراق عمل معدة سلفاً.
- يسأل المعلم سؤالاً.
- يطلب المعلم من طلابه أن يناقشوا السؤال معاً في كل مجموعة ؛ حتى يتأكدوا من أن كل عضو في الفريق يعرف الإجابة.
- يطلب المعلم رقماً محدداً ، وعلى كل من يحمل نفس الرقم في كل مجموعة بأن يجيب الإجابة المتفق عليها من قبل مجموعته.

نلاحظ أن هذه الطريقة تحقق عملية التفاعل الاجتماعي أكثر من الطريقة التقليدية ، وهذا التفاعل إيجابي؛ لأن الطلبة مرتفعي التحصيل سيشاركون بشكل فعال لأنهم من الممكن أن يسألوا.

2- طريقة مجموعة النقاش وخطواتها :

- يشرح المعلم المفهوم .

- يسأل المعلم سؤاله لكل فريق بصوت منخفض أو من خلال أوراق العمل.
- يتحاور الطلبة حول السؤال في كل مجموعة أو فريق.
- من الممكن أن تقدم كل مجموعة ورقة إجابة واحدة ، أو يسأل المعلم سؤاله للصف بشكل عام.

3- طريقة المقابلة ذات الخطوات الثلاثة وهي :

- يكون الطلبة مجموعتين ثنائيتين داخل فريقهم الرباعي ، وكل مجموعة تقود طريقة المقابلة أو النقاش وحدها .
- يعكس الطلاب أدوارهم ، الذي يسأل يصبح في موقع المجيب وبالعكس .
- يدير الطلبة الوضع بتغيير المجموعات الثنائية داخل كل فريق رباعي .

4- طريقة جكسو(مجموعات التركيب) :

والترجمة الحرفية لها طريقة مجموعات التركيب ، هذه الطريقة تركز على نشاط الطالب في إطارين : مجموعة الأم ومجموعة التخصص ، ينقسم الصف إلى مجموعات في كل مجموعة من 5-6 طلاب ، ويأخذ كل طالب من المجموعة جزءاً من مادة عامة ، تبدأ هذه الطريقة بتوزيع نفس المهام على جميع الفرق الأم ، المهام الخمس أو الست ، وبعدها يتجمع الطلاب في فرق التخصص ببحث المهمة التي أوكل بها كل واحد منهم ، ثم يعود كل طالب من فرقة التخصص إلى فرقة الأم التي جاء منها ، وفي فرقة الأم يحاول كل طالب تخصص في مهمة معينة أن ينقل لأفراد فرقته المعلومات التي توصلت إليها فرقة التخصص التي ناقشت نفس المهمة ، وهذه المرحلة تسمى مرحلة تعليم طالب-طلاب بحيث يمثل الطالب الواحد دور المعلم ، ويعلم فرقتهِ عن الموضوع الذي تخصص به ، وهذا يعني أن المهمة التي أوكل بها لم تكن مقصورة على تعلمه لها فقط ولنفسه ، وإنما يتعلمها كي يعلمها لغيره ، وهذا يتطلب بذل جهد أكبر من أجل إتقان المهمة ، والمهم أن يصل كل طالب في فرقة الأم إلى تعلم جميع جوانب المادة التي حددتها مهام التعلم ، وفي داخل الفرقة يجري نقاش وأسئلة للتأكد من أن كل فرد فيها أصبح ملماً في جميع المادة ومن هنا جاء اسم الطريقة ؛ لأن المهمة العامة توزع إلى أقسام ، كل طالب تخصص في قسم ، وعند العودة للعمل في فرقة الأم يحاول أعضاء الفرقة تركيب هذه الأقسام بشكل ينتج عنه الشكل العام للمادة ، فهو يشبه لعبة التركيب في إعطاء الصورة الكاملة للمادة في نهاية عمل فرقة الأم ، ثم ينتهي العمل أولاً بعرض نتائج العمل من قبل الفرق المختلفة ، ومناقشته وإجماله ، بحيث تعرض كل فرقة مهمة واحدة ، يشارك أعضاء الفرق الأخرى باستكمالها عن طريق إضافة ملاحظات وتعليقات ، من أجل الوصول إلى

الصورة الكاملة للمادة ، ثم يعطي المعلم امتحاناً لجميع الطلبة في المهمة المحددة ، والعلامة التي يأخذها الطالب هي علامته الشخصية وليست علامة المجموعة (قحطاني ، 2001)

وينصح عند إتباع هذه الطريقة أن يحضر المعلم بطاقات صغيرة تكتب عليها الأرقام من 1-5 أو 6 حسب عدد الطلاب في الفرقة الأم ، ونحضر المهام أيضاً على بطاقات ، بحيث يكتب على كل بطاقة السؤال أو الفعالية أو النشاط المطلوب القيام به لتنفيذ المهمة ، ثم تتوزع البطاقات على الطلاب بحسب رغباتهم أو بوضعها مقلوبة بحيث يوضع على كل بطاقة رقم ، فيسحب كل طالب في فرقة الأم البطاقة ، وعند معرفة الرقم يتناول من على الطاولة الرقم المكتوب على الكرت الآخر (فقط أرقام) ، ويضعه على صدره باستعمال دبوس معين ، ثم يتوزع الطلاب على فرق التخصص كل حسب رقمه بطاقته/مهمته ، ليعود بعد ذلك إلى فرقة الأم ويعلِّم ما تعلمه في فرقة التخصص (سليمان ، 2005) .

المراحل التي يمر بها الدرس بطريقة التعلم التعاوني :

المرحلة الأولى :

طريقة توزيع الطلاب داخل الفصل :

- توزيع الطلاب حسب الفروق الفردية (ممتاز ، جيد جداً ، جيد ،..الخ).
- اختيار قائد أو منسق لكل مجموعة .. يتغير المنسق في اللقاءات القادمة .
- ألا يزيد عدد المجموعة الواحدة عن خمسة طلاب .
- أن يكون شكل المجموعات على شكل دائري .

المرحلة الثانية :

طريقة توزيع إدارة وقت الحصة :

- تعطى عشرة دقائق للعصف الذهني لكل مجموعة حسب موضوع الدرس.
- تعطى عشرة دقائق لاستعراض الأفكار الرئيسة المستنبطة من المجموعات من خلال تعليق رؤساء المجموعات حول ما توصلت إليه كل مجموعة من أفكار ، مع الأخذ بعين الاعتبار عدم تكرار الأفكار الجديدة لموضوع الدرس من قبل المجموعات الأخرى
- تسجيل هذه الأفكار على السبورة من قبل منسق كل مجموعة أو من قبل المعلم نفسه .

المرحلة الثالثة :

دور المعلم في هذه المرحلة :

- يعطى عشرون دقيقة من زمن الحصة للمعلم في إبراز النقاط التوضيحية لموضوع الدرس ، وإعطاء أمثلة توضيحية حسب الشرح المطلوب نقله إلى الطلاب من خلال

النقاط التي لم يبرزها الطلاب أثناء استعراض الأفكار الرئيسة للدرس ، والإشادة بالمجموعات التي حققت أقصى توضيح لموضوع الدرس .

- الإعداد المسبق الجيد من قبل المعلم من خلال تجاربه مع الطلاب في العصف الذهني والاستعداد المبكر في الإجابة والتوضيح لنقاط يتوقع المعلم استثارتها من قبل الطلاب أنفسهم .

المرحلة الرابعة :

دور التقويم والمراجعة :

- تعطى الجزء المتبقي من زمن الحصة للمناقشة والحوار حول الأفكار المستنبطة من المجموعات ، وحسب ما ورد في شرح المعلم لموضوع الدرس ، واستثارة الطلاب في داخل المجموعات حول بعض التساؤلات والتعليقات المتعلقة بموضوع الدرس لم تكن واضحة في أذهانهم داخل المجموعات الصغيرة أثناء الجولة الأولى من زمن الحصة ، وحسب ما ورد من إضافات أو توضيحات من قبل المعلم نفسه ، وهذه الملاحظة يكون المعلم مسؤولاً عنها أثناء ملاحظته لكل مجموعة وتسجيل النقاط الإيجابية والسلبية أثناء قيادة الطلاب أنفسهم في داخل المجموعات في النقاش حول موضوع الدرس .. يأتي دور المعلم في إبرازها إذا دعت الحاجة لها من خلال دعم الإيجابيات ، ومناقشة السلبيات الواردة من الطلاب أنفسهم أثناء النقاش في المرحلة الأولى من زمن الحصة .
- يحاول المعلم أثناء هذه المرحلة معرفة الإجابة من الطلاب على أن تكون الإجابة جماعية من نفس المجموعات ، ومحاولة مشاركة معظم طلاب المجموعات دون النظر إلى مستويات الطلاب العالية ، لأن هدف الدرس تحقق من خلال معرفة المعلم بأن موضوع الدرس تحقق بنسبة عالية ، وإتاحة الفرصة لمعظم الطلاب في المشاركة الإيجابية في استيعاب موضوع الدرس الجديد في كل حصة دراسية (حطيبات ، 2007)

ثانيا : العصف الذهني

تعد استراتيجية العصف الذهني أكثر المنهجيات شيوعاً واستخداماً في الميدان التربوي لتنمية التفكير الابتكاري ، وهي إستراتيجية تدريس يقوم المعلم خلالها بتقسيم طلاب الفصل إلى أكثر من مجموعة ثم يطرح عليهم مشكلة تتعلق بموضوع الدرس ، بعدها يقوم الطلاب بإعطاء حلول متنوعة للمشكلة ويرحب بها كلها مهما كانت ، ويقوم قائد المجموعة بتسجيل كل الأفكار على أن لا يسمح بنقد وتقويم تلك الأفكار إلا في نهاية الجلسة بوساطة المعلم والطلاب (بدير، 2008).

مفهوم العصف الذهني :

العصف الذهني أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة (الكيومي ، 2009) .

المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذهني:

يعتمد نجاح جلسة العصف الذهني على تطبيق أربعة مبادئ أساسية هي:

1. إرجاء التقييم:لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة؛ لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة.
2. إطلاق حرية التفكير : أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي .
3. الكم قبل الكيف: أي التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها .
4. البناء على أفكار الآخرين: أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة (سعادة وعقيل وزامل واشتيه ، 2006) .

خطوات جلسة العصف الذهني

تمر جلسة العصف الذهني بعدد من المراحل يجب توخي الدقة في أداء كل منها على الوجه المطلوب ؛ لضمان نجاحها وتتضمن هذه المراحل ما يلي :

أ- تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع).

ب-إعادة صياغة الموضوع :

يطلب من المشاركين في هذه المرحلة الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به ، وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد ، فقد تكون للموضوع جوانب أخرى

ج- تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني :

يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهني إلى تهيئتهم للجو الإبداعي ، وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق يتدرب المشاركون على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد المشغل.

هـ العصف الذهني :

يقوم قائد المشغل بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم التوصل إليه في المرحلة الثامنة ، ويطلب من المشاركين تقديم أفكارهم بحرية على أن يقوم كاتب الملاحظات بتدوينها بسرعة على السبورة ، أو لوحة ورقية في مكان

بارز للجميع مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها ، ويمكن للقائد بعد ذلك أن يدعو المشاركين إلى التأمل بالأفكار المعروضة ، وتوليد المزيد منها .

و- تحديد أغرب فكرة :

عندما يوشك معين الأفكار أن ينضب لدى المشاركين ، يمكن لقائد المشغل أن يدعو المشاركين إلى اختيار أغرب الأفكار المطروحة ، وأكثرها بعداً عن الأفكار الواردة وعن الموضوع.

و- جلسة التقييم:

الهدف من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها (مطالقة ، 1998) .

ثالثاً : مهارات التعبير

التعبير هو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته ، وما يطلب إليه صياغة بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون .

أهمية التعبير

تتمثل أهمية التعبير فى كونه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة ، فبوساطته يستطيع الفرد إفهامهم بما يريد ، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه . وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحاً ودقيقاً ، إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته وضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض أو التشويش . والتعبير الصحيح أمر ضروري في مختلف المراحل الدراسية ، وعلى إتقانه يتوقف تقدم الطالب في كسب المعلومات الدراسية المختلفة ، ويُستمد التعبير فى مدارسنا من عدة جوانب أهمها :

1. يساعد الطلاب على الوفاء بمتطلبات الحياة المختلفة ؛مادية واجتماعية.
2. من أهم الغايات المنشودة من تعليم اللغة العربية .
3. تكرار الإخفاق فى التعبير يترتب عليه العديد من الاضطرابات ، وفقدان الثقة فى النفس ، ومن ثم يتأخر نموالطلاب الاجتماعى والفكرى.
4. كثرة التدريب على التعبير يكسب الطلاب السرعة فى التفكير ، ومواجهة المواقف الكلامية الطارئة .
5. يعطى الفرصة للتلميذ ليعبر عما فى نفسه ، ومن ثم يعكس شخصيته.
6. يعطى الطلاب الفرصة ليعدوا للمواقف القيادية والخطابية ومواجهة الجماهير(Nadi, 2000).

ويرى طعيمة ومناع المشار إليهما في خصاونة (2005) أن التعبير الكتابي أبرز أنماط النشاط اللغوي ، إذ أن الإنسان بفضله يبقى على اتصال دائم بثقافته وتراثه ، ويفيد من نتاج العقل

الإنساني الذي لا بديل عن الكلمة المكتوبة كأداة لحفظه ونقله وتطويره ، ويشكل التعبير قناة الاتصال الإنسانية وأداة للتفكير والتعبير عن النفس التي لا غنى عنها .

أهداف تدريس التعبير:

- يعبرالطالب عن حاجاته ومشاعره ومشاهداته وخبراته بشكل صحيح.
- تزويد الطالب بما يحتاجه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلته اللغوية واستعماله في حديثه وكتابته .
- يتعود الطالب على ترتيب الأفكار ، والتسلسل في طرحها والربط بينها .
- يهيئ الطالب لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي يحتاجون فيها إلى استعمال التعبير.
- يتدرب الطالب على استخدام الصوت المعبر الذى يتلون حسب المعنى .
- تدرب الطالب على النطق السليم بحيث يفهم منه المعنى المطلوب.
- تدرب الطالب على استخدام الوقفة المناسبة فى كلامه.
- تدرب الطالب على التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الجزئية .
- يعبر الطالب عما يقرأه الطالب بأسلوبه الخاص .
- يدعم الطالب أفكاره بالأدلة والبراهين . يصبح الطالب قادراً على الحوار والمحادثة والمناقشة .
- يتدرب الطالب على طلاقة اللسان .
- يتجاوز الطالب بعض العيوب النفسية ، مثل الخوف والخجل (المخزومي ، 2004) .

الأسس التي تؤثر في تعبير الطلاب :

ويقصد بها مجموعة من المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعبير الطلاب وتؤثر فيه ، ويتوقف على فهمها وترجمتها نجاح المعلمين في دروس التعبير من حيث اختيار الموضوعات الملائمة ، وانتقاء الأساليب ، والطرائق الجيدة لتناولها في الصف ، وبالتالي يتوقف عليها نجاح الطلاب ، وتقدمهم في التعبير ومن هذه الأسس :

- التحدث باللغة العربية الفصيحة المناسبة لقدرات الطلاب .
- عدم استخدام الأسلوب اللاذع فى النقد.
- عدم التركيز على بعض الطلاب دون البعض الآخر.
- إعطاء كل تلميذ الحق فى التعبير عما بداخله.
- احترام وجهة نظر غيره وتلقى النقد بصدر رحب.

- توزيع النظر بين جميع المستمعين توزيعاً عادلاً (أبو حجاج ، 1993) .

أنواع التعبير من حيث الأداء :

التعبير من حيث طريقة الأداء نوعان : شفوي وكتابي ،وينقسم التعبير الكتابي إلى قسمين : تعبير وظيفى وتعبير إبداعى ، ومن هنا يجب أن نميز بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة حيث تختلف اللغة المنطوقة عن اللغة المكتوبة من جوانب عدة أهمها :

- تخرج اللغة المنطوقة عن طريق الأحبال الصوتية وندركها بحاسة السمع ،بينما اللغة المكتوبة ترجمة لتلك اللغة المنطوقة بصورة رمزية .
- تكتسب اللغة المنطوقة بشكل تلقائى عن طريق المحاكاة ،بينما اللغة المكتوبة فتتم عن طريق التعلم المقصود .
- تعليم اللغة المكتوبة لابد أن يسبقه تعلم اللغة المنطوقة .
- يستعان فى تعليم اللغة المنطوقة بوسائل توضيحية خاصة مثل تلميحات الوجه وإشارات اليد ، أما اللغة المكتوبة فلها وسائل أخرى منها علامات الترقيم وغير ذلك .
- اللغة المنطوقة عرضة للمقاطعة من الآخرين ، بينما اللغة المكتوبة ليست عرضة للمقاطعة.
- اللغة المنطوقة تحتاج إلى متحدث لديه قدرة على المواجهه والثقة بالنفس ، بينما اللغة المكتوبة لا تحتاج إلى مثل تلك الصفات .
- يستطيع المتحدث أن يعدل من أفكارة إذا وجد حاجة لذلك ، بينما يكون مثل هذا التعديل ممنوعاً فى اللغة المكتوبة .

هذه كانت أهم أوجه الاختلاف بين اللغة المنطوقة اللغة المكتوبة ،أما من حيث بيان أنواع التعبير فيمكن توضيح ذلك على النحو التالى (Martin, D.2006).

التعبير الشفوى :

وهو أسبق من الكتابي ، وأكثر استعمالاً في حياة الفرد من الكتابي ، وهو الذي يتم عن طريق النطق ، ويستلم عن طريق الأذن ، وأشكاله في المدرسة كثيرة منها:

- التعبير الحر ، وتكون الحرية في اختيار مفرداته وطريقة عرض الأفكار فيه ، وهو محدد بمحددات معينة من مثل تقيد الطالب فيه بالموضوع الذي اختاره هو أو اختاره له المعلم .
- التعبير عن الصور المختلفة ، صور يحضرها المعلم أو الطلاب والصور الموجودة في بداية كل درس قرائي .
- التعبير الشفوي في دروس القراءة المتمثل بالتفسير ، وإجابة الأسئلة والتلخيص .

- القصص، ويتمثل ذلك في قص القصص وتلخيصها وقصها عن صور تمثلها ، وإتمام القصة أو توسيعها .
- الحديث عن النشاطات التي يقوم بها الطلاب ، زياراتهم ، رحلاتهم ، أعمالهم.
- الحديث عن حيوانات ونباتات البيئة .
- الحديث عن أعمال الناس ومهنهم في المجتمع .
- الحديث عن الموضوعات الدينية والوطنية وغيرها .
- المواقف الخطابية في المناسبات المختلفة ، والتي ينبغي تدريب الطلاب عليها إبتداء من المرحلة الإعدادية (Hassard, J.2005).

مجالات التعبير الشفوى :

القصة : تبدو اهتمامات الطلاب بها منذ أن يبدؤوا في فهم ما يدور حولهم من حديث ، ونراهم يصغون باهتمام شديد إلى الجدة أو الأم أو غيرهما حينما يقصون عليهم بعض الحكايات ، وكذلك هي حال الطلاب حينما يستمعون إلى القصة من جهاز التلفزيون ، ومن خلال ميل الطلاب للقصة يمكن أن يستثمر تأثيرها في انفعالاتهم ، واهتمامهم بأحداثها في تربية نفوسهم على العادات الحسنة والأخلاق الفاضلة (Glenn , 1995) .

وفي المدرسة يستطيع المعلمون أن يستفيدوا من ميل الطلاب إليها وعلى وجه الخصوص في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى ، فيزودوا الطلاب عن طريقها بالمعلومات الأخلاقية والدينية والجغرافية والتاريخية وما سواها ، فيهيئوا لهم المعرفة والمتعة في آنٍ معاً

القيم الأخلاقية والمثل العليا وحياة الأبطال والزعماء : ومن شأنها أن تربي الطلاب على حب الناس واحترامهم ، ومساعدتهم والتضحية في سبيلهم ، وتحببهم بالحق ونصرته . والمعلم يستطيع أن يبين للتلاميذ العديد من القيم وفوائدها فى الحياة ، وقبل كل هذا يجب أن تكون هذه القيم متجسدة فيه حتى يجد الطلاب فية القدوة والعظة.

المحادثة والمناقشة : حيث تعد المحادثة والمناقشة من أدوات التفكير التى تساعد فى إظهار الحقائق وتبادل وجهات النظر فى موضوع ما . وتختلف المناقشة عن المناظرة فى كون المناقشة تكون ذات أهداف محددة ، وهما من المجالات الخصبة لتنمية القدرة على التعبير الشفوى ، وعلى المعلم أن يدرب تلاميذه على المحادثة والمناقشة ، وفق أسس تحقق الأهداف المنشودة منها (**Greenwald, N. 2000**) .

التعبير الإبداعي :

هو التعبير الذى يعبر به الطالب عن مشاعره وأحاسيسه النابعة من وجدانه بأسلوب واضح ومؤثر ، بحيث يعكس هذا التعبير ذاتيته ويبرز شخصيتة فى إطار أدبى يبرز كثيراً من خصائص الأسلوب الأدبى المؤثر فى الآخرين (المخزومي ، 2004) .

وهذا النوع من التعبير له أهميته ، لأنه يمكن الطلاب من التعبير عما يرونه من أحداث وشخصيات وأشياء تعبيراً يعكس شخصياتهم ، وبه تتضح ذاتهم ، كما يمكنهم من التأثير فى الحياة العامة بأفكارهم (Cerezo N.2002).

ويحتاج هذا النوع من التعبير الإبداعى إلى قدرات واستعدادات معينة ، قد لا تتوافر لكثير من المتعلمين ، بمعنى آخر ، أن هذا النوع من التعبير له تلاميذه الذين تتوافر فيهم الاستعدادات والميول الأدبية ، ولكن ليس معنى هذا أن نغفل جانب الإبداع عند الطلاب بل ينبغى أن نحثهم وندفعهم إليه ، وأن نشجعهم على الإبداع فى التعبير ، كما ينبغى على المعلمين أن يسعوا إلى إكتشاف ذوى المواهب من الطلاب ، ويعطونهم غاية خاصة لتنمية ميولهم الأدبية ، وتتنوع مجالات التعبير الإبداعى ، فمنها نظم الشعر ، والتراجم الذاتية وغيرها (AL- jabali ,1996) .

وهذان النوعان من التعبير : الوظيفى منه والإبداعى ضرورية ، ويجب تعليمها وتعلمها، فلا ينبغى الاهتمام بأحدهما دون الآخر ، لأن لكل منهما وظيفته ، فغالبا ما يلجأ المعلمين إلى التعبير الوظيفى أكثر من التعبير الإبداعى أو العكس ، ولكن يجب أن يدرب الطلاب على هذين النوعين لأن الحياة تقتضيهما ، فكل تلميذ عضو فى المجتمع ، ولابد أن يتفاعل معه حتى تتحقق مصالحه ، ويسهم فى تحقيق مصالحة ومصالح الآخرين ،ومن ثم تظهر قيمة الإتجاه الوظيفى فى الحياة .

كذلك اذا لم يكن فى الحياة إبداع فلا يمكن أن يتطور المتمعلم بل يكتب عليه الجمود والتخلف ، ومن هنا تظهر قيمة الإتجاه الإبداعى ، ومن ثم ينبغى على المعلمين الاهتمام بتعليم الطلاب لهذين النوعين من التعبير(اللوزي ، 2005) .

مهارات التعبير :

حيث إن التعبير أداء ، فهو يتطلب مهارات ؛ كى يكون معبراً وفعالاً فى مواقف الاتصال ، وعندما نتعرض لمهارات التعبير نجد أن للتعبير الشفوي مهارات ، ولها تصنيفات متعددة ، فبعض الدراسات قسمتها إلى مهارات رئيسة تندرج تحتها مهارات فرعية وكانت أهم المهارات التى أنتهت إليها تلك الدراسات هي :

(1) المقدمة .

(2) النطق الصحيح .

(3) الطلاقة .

(4) الوقفة المناسبة .

(5) الصوت المعبر .

(6) الأسلوب ويشمل : المفردات والتركيب .

(7) الخاتمة .

كما قامت بعض الدراسات بتصنيف مهارات التعبير الشفوى إلى ثلاثة مهارات رئيسة هي: (الاستهلال ، العرض ، الخاتمة). كما نجد بعض الدراسات ذكرت مهارات التعبير الشفوى دون تصنيف لها ، ويرى البعض الآخر أن التصنيف الأمثل لتلك المهارات هو ما يرتبط بطبيعة عملية التعبير وبمكونتها ، ومن ثم فإن المكونات الأساسية لعملية التواصل الشفوى هي :

(أ) الجانب الفكرى :

- يستهل بمقدمه مشوقة .
- يعبر عن الفكرة بوضوح.
- يستوفى العناصر الأساسية للموضوع .
- يرتب الأفكار ترتيبا منطقيا أو تاريخيا .
- يسوق أدلة متنوعة لتدعيم الأفكار .
- يولد فكرة أخرى .
- يستخلص النتائج .
- يقدم حلولاً ومقترحات .

(ب) الجانب اللغوى .

- يستخدم كلمات مناسبة للسياق .
- يعبر بكلمات محددة الدلالة .
- يستخدم جملاً صحيحة فى تراكيبها .
- يستخدم أنماطاً متنوعة للجمل .
- يستخدم جملاً تعبر عن المعنى .
- يوظف الصور البلاغية خدمة للمعنى .

(ج) الجانب الصوتي .

- يتحدث بصوت واضح .
- يتحدث بثقة فى النفس ودون ارتباك.

- يستخدم طبقة صوتية مناسبة .
- يتحدث بالسرعة المناسبة .
- يراعى مواطن الفصل والوصل .
- يميز بين الظواهر الصوتية المختلفة.

(د) الجانب الملمحي .

- يستخدم تعبيرات وجهه وفق المعنى المعبر عنه .
- يحرك أعضاء جسمه وفق المعنى .
- يواجه المستمعين ويجول بنظره فى جميع الأركان .
- يستخدم الإيماءات المناسبة .
- يستخدم حركات وإشارات تسهم فى جذب انتباه المستمعين إليه (نصر وزميله ، 2005

ضعف الطلاب في التعبير الشفوى

يلاحظ أن عدداً كبيراً من الطلاب في مختلف المراحل الدراسة يعانون من ضعف ظاهر في التعبير الشفوي . فإن تحدث أحدهم بلغة سليمة ظهرت إمارات الإعياء على لغته ، وقد يتوقف فجأة قبل أن يفرغ مما يريد أن يقوله من كلام ، أو لعله يلجأ إلى اللهجة العامية يطعم حديثه بها ، أو يتم ما عجز عن إتمامه بها .

ولعلّ هنالك من يظن أن التعبير الكتابي يمثل صعوبة أكبر من التعبير الشفوي بالنسبة للطالب ، ولكن من يسأل الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية بالنسبة لهذه الإشكالية ، سيجد أن التعبير الكتابي أسهل لديهم من الشفوي ، ولكن هذا لا يعني أنهم يفلحون فيه أكثر من ذلك ، ولكنهم على الأقل يكتبون وحسب ، بغض النظر عن صحة ما كتبوا أو عدم صحته (الهاشمي ، 2005) .

والمتتبع لأساليب تعبير الطلاب في المرحلة الأساسية ، يلاحظ أن الطلاب يميلون إلى الإجابة المباشرة ، التي تكون مقدورة بقدر على موضوع السؤال الذي يسألون عنه ، فإذا ما حُوِر السؤال أو الموضوع تحويراً بسيطاً ، فإن الإجابة عنه أو الحديث فيه قد تتخذان مجرى بعيداً بعض الشيء عن السؤال والموضوع (عبدالله ،2007).

ويفترض جدلاً أن الطلاب في نهاية المرحلة الأساسية أن يكونوا قادرين على الحديث في أي موضوع يتماشى مع حياتهم ، أو حاجاتهم أو مشاعرهم . وهذا يعني ببساطة أن يكونوا مهيئين للكتابة في جل الموضوعات الإبداعية والوظيفية التي يحتاجون إليها . ولكن هل الأمر كذلك في مدارسنا ؟

ولعلَ الطلاب يبدؤون في التدرب على التلخيص في بداية المرحلة الأساسية ، ويتابعون التدرب على هذا الأسلوب التعبيري في المرحلة التالية ، فهل نستطيع أن نطمئن إلى أن جميع الطلاب في نهاية المرحلة الأساسية قادرون على تلخيص قصةً ، أو نص أو أفكار موضوع معين ؟ وهل يتحقق لهم القدرة على التلخيص الصحيح البعيد عن التقيد بالألفاظ ذاتها التي ضمنت في النص الملخص ؟

ثم إلى أي مدى نستطيع أن نطمئن إلى أن جميع الطلاب في نهاية المرحلة الأساسية قادرون على تأليف قصة ، أو على إعداد مقابلة مع أي مسؤول ، أو نثر قصيدة بطريقة فيها بصمات الإبداع ؟

ثم إلى أي حد نستطيع أن نحكم على معظم طلاب المرحلة الثانوية بالنسبة لقدرتهم على تنظيم أفكارهم وتبويبها ، وتقديم المهم منها ؟ ومن ثم ما هي المثيرات التي تدل على أن غالبيتهم قادرون على ربط أفكارهم بعضها ببعض ، وتسلسلها بشكل طبيعي ومنطقي ؟

أما فيما يتعلق بالإضافة النوعية التي يجب أن يضيفها معظم الطلاب إلى الموضوعات التي تعطى لهم وإثراؤها ، وتوسيع الحديث فيها بشكل ينم عن إطلاعهم وقراءاتهم الخارجية فيها أو حولها ، واتخاذهم مواقف إيجابية أو سلبية إزاءها ، فلنا أن نسأل عن عدد الطلاب الذين يفعلون ذلك من طلبة السنة النهائية من المرحلة الثانوية (Barry , 2002).

أسباب ضعف الطلاب في التعبيرالشفوى :

هنالك عوامل كثيرة يمكن أن يعزى إليها ضعف الطلاب في التعبير ويمكن حصر هذه العوامل في :

ازدواجية اللغة : فالطالب يعاني من إزدواجية اللغة ، فهنالك اللهجة العامية التي يتعامل بها في المجتمع كل المتعلمين والمعلمين . ومما يؤسف له أن الوسط الذي يتعامل معه الطالب والمعلم هو وسط لا يستعمل غير العامية ، وتبدو العامية فيه هي القاعدة وصاحبة السيطرة ، أما الفصحى فاستعمالها محصور في حيز ضيق من المدرسة لا تتعداه إلى غيره ، ولا ننكر أن ضعف أثر المدرسة في العالم العربي هو الذي قاد إلى سيادة العامية في الحياة العامة ، وما دام الطالب جزءاً من هذه الحياة ، فهو لن يخرج عن إجماع السواد الأعظم ، ولماذا يقلق – من ثم – بأمر الفصحى ، ما دام يرى أن كل أموره الحياتية تسير سيراً عادياً من خلال استعمال لغة الأغلبية ؟

سيادة العامية : أما الخطر الكبير الذي يترتب على سيادتها في المجتمع فهو أن الذين يستطيعون ويرغبون في استعمال الفصحى من طلاب وغيرهم ، يجدون غمزاً ولمزاً من جانب العوام ، مما يدفع هؤلاء الراغبين والمحبين للفصحى لإدخارها إلى المواقف التي لا يشكل

استعمالها أي حرج لهم ، وهكذا يغلب هؤلاء على أمرهم ، وهم يرون بأم أعينهم أن الشذوذ صار هو القاعدة !

حينما يشعر الطالب أن اللغة الفصحى ليست هي لغة الحياة : لأنها لغة التعليم والمدرسة فحسب ، فإنه لا يولي لغته الاهتمام الذي تستحقه ، كما لو كان يعيش هذه اللغة استعمالاً واستماعاً في البيت والمدرسة والشارع .

مزاحمة العامية وسيادتها في لغة المجتمع وداخل المدرسة : حيث يلاحظ أن مزاحمة العامية وسيادتها في لغة المجتمع وداخل المدرسة ، تحول دون توظيف الطالب للغة السليمة في حياته ، واللغة – أي لغة – لا يمكن أن يتعلمها الطالب بالمعنى الدقيق إلا إذا مارسها ، أو عاشها وتفاعل وتعامل بها ، فأين يستطيع أن يمارس الطالب هذه اللغة حتى يعيشها ويتعلمها ؟
ومن الأسباب الأخرى أن بعض المعلمين في المدارس لا ينمون حصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة ، ولا يستثمرون ما في دروس اللغة من أنماط لغوية راقية لتدريب تلاميذهم على استعمالها في مواقف جديدة ، بل يمرون بها دون أن يضيفوها كاملة أو يضيفوا معظمها إلى معجم الطلاب (الطيطي ، 2000).

يضاف إلى ذلك أن بعض معلمي اللغة العربية لا يدربون تلاميذهم على المحادثة باللغة السليمة ، ولا يدربونهم على الإكثار من التحدث عن خبراتهم ومشاهداتهم باللغة الصحيحة.

علاج ضعف الطلاب في التعبير الشفوى :

على الرغم من أن حجم المشكلة غير صغير ، فإن هذا لا يعني بحال أن تثبط الهمم حيال اقتراح رؤى عملية ونظرية من شأنها أن تخفف من أثرها ، وتحد من تفاقم خطرها. إن تحديد العوامل والأسباب المسئولة التي تؤثر سلبياً في تعبير الطلاب ، يجب أن يقود إلى دراسة هذه المؤثرات وبالتالي إلى عزل أثرها وبيان الأدوار الإيجابية التي يمكن أن تستبدل بها السلبيات ؛ حتى تنعكس هذه الآثار الموجبة على حياة الطلاب ولغتهم في المدرسة والمجتمع (مقلد ، 1989) .

وما دامت أسباب الضعف محصورة في المجتمع والمؤسسة التعليمية ، ووسائل الإعلام المختلفة ، وفي أسرة الطالب ، فما هي المساهمات التي يجب أن تؤديها كل جهة من هذه الجهات كي تسهل عملية تعليم الطلاب في كافة الموضوعات الدراسية التي يتلقاها في المدرسة ؟

بالنسبة للمجتمع يرتبط رقي أي مجتمع من المجتمعات إلى حد كبير باستقلاله السياسي، وباحترام رأي المواطن فيه وشعوره بالحرية والاكتفاء الاقتصادي ، وفي شعور الفرد فيه بأنه يؤدي دوره الموكول إليه بأمانة وإخلاص ؛ من أجل إسعاد الآخرين (عزازي ، 2004).

إن لكل مجتمع من المجتمعات سمات قد تشاركه فيها مجتمعات أخرى ، وسمات أخرى قد يتفرد بها مجتمع دون آخر ، وهذه السمات قد تكون عقلية أو جسدية أو قد تتعلق بالعادات والتقاليد وغيرها ، ولعل لغة المجتمع هي السمة التي تحاول جميع المجتمعات المحافظة عليها ، وتعليمها لأبنائها سواء أكانت مكتوبة أم ملفوظة ، من أجل أن يتفاهم الفرد مع غيره بها ، إن كانت غير مدونة ، ومن أجل نقل الموروث الديني والفكري والحضاري والأدبي إن كانت اللغة مكتوبة .

إن محنة اللغة العربية تكمن في الواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي والفكري التي يعيش في ظلالها أبناء الأمة العربية في أيامنا ، والتي تنعكس آثارها السلبية جلية على لغة العربي ثم على طريقة تفكيره ، وهنالك ارتباط وثيق بين رقي الأمم واستقلالها واعتمادها على ذاتها ، وبعدها عن أي لون من ألوان التبعية السياسية والفكرية والاقتصادية ، وبين احترام الأمم للغتها والمحافظة عليها (أبو رزق ، 1999) .

إن من شأن التغييرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في العالم العربي ، أن تؤدي بالضرورة إلى تغيير نفسية المواطن العربي وتعيد إليه الثقة بنفسه وبتراثه وبلغته أيضاً ، ولعل تفشي الأمية في أقطار الوطن العربي راجع إلى الأوضاع السيئة التي ذكرت ، والأمية من أهم عوامل سيادة العامية ، ومن الأسباب المؤثرة في ضعف اللغة ، والبعد عن التمسك بها ، ولابد من مراعاة مجموعة من الأسس عند تدريس التعبير منها:

- ما قبل التدريس : وتهدف تحديد غرض موضوع التعبير ومجالها ،ومناسبتها للتلميذ.
- أثناء التدريس :وذلك من خلال مشاركة الطلاب فى تحديد الأفكار وكتابتها .
- المراجعة : وما تتضمنه من إجراءات تعدل الفكرة وتطورها .

هذا وللتقويم دور هام فى تدريس التعبير ، والمثل الأعلى لتصحيح التعبيرالشفوى هو الإصلاح المباشر لإرشاد الطالب إلى الصواب أولاً بأول ، ودور المعلم هو التركيز على الفكرة الرئيسة ومعالجتها (البجة ، 2005) .

رابعا : مهارات الإستيعاب القرائي :

يعد الإستيعاب القرائي من الأمور الهامة للأداء في الاختبارات الموحدة أو المعيارية. واختبارات الإستيعاب القرائي عادة ما تحتوي مقتطفات من الكتب تتضمن مئات الكلمات وموضوعات متنوعة عن الثقافة الشائعة ، والعلوم الطبيعية والسياسية ، تتبع كل فقرة بعدة أسئلة مرتبطة بالكتاب ، وعددها متناسب مع الفقرة واستراتيجيات الإستيعاب القرائي هي

1. أسئلة الإستيعاب القرائي :

حيث أنه يجب على الطالب أن يكون على ألفة بأشكال أسئلة الإستيعاب القرائي الرئيسة التي تحويها الاختبارات المعيارية. كما يساعد في زيادة الانتباه عند قراءته للفقرات ، وأسئلة الإستيعاب القرائي تأخذ واحداً من الأشكال الآتية :

- أسئلة متعلقة بالفقرة بشكل كامل حيث يهدف إلى تفحص النقاط الرئيسة والفرعية في المادة ولها عدة أشكال .
- أسئلة متعلقة بأجزاء من الفقرة أو جانب من الفقرة .
- تكون للإجابة أسئلة محددة حول جانب من المقطع يحتاج إلى قدرة على الفهم .

2. التعريف وفهم النقاط الرئيسية في الفقرة ، وعادة ما ترتبط بالاستدلالات أو الاستنتاجات ، والتطبيقات والمعاني الضمنية للمعلومات ، وتأخذ ستة أشكال من الأسئلة على النحو الآتي :

- أسئلة الاستدلال وأسئلة حول التطبيقات وأسئلة حول ما سبق أو ما بعد الفقرة والفكرة الأساسية .
- أسئلة متعلقة بالكلمات والجمل وأشباه الجمل ، حيث يمكن أن يكون موضوع أسئلة الاختبار تفاصيل محددة ، أو أجزاء من المعلومات لا يكون المحتوى العام هو موضوع هذه الأسئلة (عليمات ، 2007) .

إنما سبب استخدام المعلومات أو المعاني هي موضوع هذه الأسئلة وتأخذ شكلين :

الأول : لماذا تم استخدام كلمة أو جملة في الفقرة .

الثاني : معنى الكلمة أو شبه الجملة .

ومن الاستراتيجيات الأخرى للإستيعاب القرائي :

1. تحديد الكلمة المفتاحية عند قراءة النص .
2. كتابة الحواشي المختصرة ذات القيمة ؛ مما يساعد في استغلال الوقت أثناء القراءة ، عادة ما يتم وضع الفقرات من السهل إلى الصعب لاستغلال الوقت .
3. عدم إضافة الحقائق ووجهة نظر شخصية للنص بهدف الإجابة عن الأسئلة لأنها عادة ما تكون مرتبطة بالمعلومات الموجودة في النص .
4. التحقق من كل إجابة بعد اختبارها .(المثاني ، 1995) .

خامسا : مهارات الكتابه الابداعية

لما كانت عملية الكتابة تعتمد على إتقان عملية القراءة ، فقد ركزنا على القراءة أولاً ، بتعريف الطالب بجميع المهارات القرائية الأساسية ، وكيفية توظيفها في جميع المواد المقروءة

التي تقع بين يديه ، سواء أكانت ضمن الموضوعات المقررة التي يدرسها في مراحل تعلمه المختلفة ، أم تلك التي يطالعها في قراءاته الحرة.

أهمية الكتابة :

عملية الكتابة هي إحدى الوسائل المستعملة للإتصال ببعضنا البعض ، أي أنها أسلوب من أساليب التواصل ، وعمليتا القراءة والكتابة متلازمتان بالنسبة لأي طالب . فالضعف في القراءة يؤدي إلى الضعف في الكتابة ، كما أن إتقان المهارات القرائية يؤدي إلى إتقان المهارات الكتابية ، ولكي يقوم الطالب بأداء الأنشطة المختلفة التي تساعده في عملية التعلم بفعالية عليه أن يتدرب على العمليتين كلتيهما فهو:

- يلخص ما يقرأه ، ويدون الملاحظات حول جميع الدروس والموضوعات التي يتعلمها.
- يجيب عن الأسئلة كتابياً.
- يقوم بالتدرب على عملية الكتابة في جميع مراحل تعلمه.
- يعبر عن نفسه كتابياً في مواضيع التعبير.
- يحتاج إلى عملية الكتابة في حياته الخاصة.
- يقوم بكتابة التقارير والأبحاث.
- يمارس الكتابة كهواية إذا كانت لديه ميول أدبية (الجعافرة ، 2004) .

المشاكل التي تواجه الطلاب في الكتابة :

لماذا يفتقر معظم الطلاب في مرحلة التعليم الأساسية إلى القدرة على نقل وتوظيف المهارات الكتابية التي يتعلمونها في المواضيع التي يكتبونها ؟

فهم يتعلمون القواعد ، والترقيم ، والإملاء.... الخ ولكن لماذا يعجزون عن توظيفها في كتاباتهم ؟ تقترح بعض الدراسات (الخولي ، 2004 ؛ الشروف ، 2004 ؛ سحتوت ، 2009 ؛ حطيبات ، 2007) بعض الاستراتيجيات المحددة التي يحسن أن تؤخذ بعين الاعتبار لدى التفكير بتعليم الكتابة :

الاستراتيجية الأولى/ فصل النسخ عن التعبير:

نحتاج كمعلمين أن نقدر عملية الكتابة بكل ما تتضمنه من تعقيدات . فهي ليست عملية نسخ لقطعة مكتوبة خالية من الأخطاء ، وإنما هي أفكار حقيقية للأطفال أنفسهم ، يعبرون عنها بالكتابة ، ولهذا علينا أن نشجعهم بغض النظر عن الشكل الذي تأخذه كتاباتهم. سيتم الاهتمام بالإملاء والأناقة والترقيم وغيرذلك فيما بعد . فالطلاب يحتاجون إلى الكتابة دون خوف من الوقوع في الخطأ. وهم يحتاجون لأن يكتبوا كثيراً ، وضمن فترات قصيرة .

وللإجابة عن السؤال السابقة ، يمكن القول أن الطلاب الذين تعلموا القواعد والإملاء والترقيم ، لم يتعلموا كيف يوظفونها في المهارات الكتابية . أي أن تعلم هذه القواعد انفصل عن ممارسة الكتابة ، الأمر الذي جعلهما منفصلتين فيما بعد .

الاستراتيجية الثانية/ تعليم اللغة كمهارة لا كقواعد :

معرفة القواعد وحدها لا تكفي لعملية الكتابة . أما ما يحتاجه الطلاب فهو توظيف هذه القواعد في كتاباتهم عن طريق الممارسة الدائبة والمنتظمة.

الاستراتيجية الثالثة/ احترام الذكاء خلف الأخطاء :

كمعلمين، علينا تحليل الأخطاء الواردة في كتابة الطلاب ؛ لنتعرف أولاً على الأسباب التي تكمن خلف تلك الأخطاء، وثانياً على الطرق المناسبة في معالجتها. وبدون إتاحة الفرصة أمام الطلاب للكتابة الحرة، فستظل تلك الأخطاء غير معروفة، وبالتالي لن يكون هناك معالجة أو تطوير لعملية الكتابة لدى أولئك الطلاب.

الاستراتيجية الرابعة/ الوثوق بالتعلم التلقائي أو العرضي:

حين يمارس الطلاب عملية الكتابة يومياً، فهم حينئذ يطورون تجاربهم الكتابية. وحين يشاركهم زملاؤهم ومعلمهم في هذه النتاجات، تشكل عنده ما تسمى " بدائرة الكاتب" المتخيلة، تماما كما تتشكل للكتاب والمؤلفين الكبار. وكما نلاحظ الأشياء حين نهتم بها، فالطلاب كذلك يلاحظون الأساليب، واستعمالات اللغة ، لدى الممارسة المنظمة للكتابة .

المراحل التي تمر بها عملية الكتابة :

يقول جونستون (Johnston , 1983): " إن لعملية الكتابة قوة دافعة تسمى الصوت ، وإن هذا الصوت ، من الناحية الفنية لا يكون ضمن عملية تبدأ في رحلة الكتابة من بدايتها حتى نهايتها فحسب ، وإنما هو ضمن كل جزء من مهارات عملية الكتابة . وإذا نحن أنكرنا هذا الصوت ، فإننا نقدم عملية الكتابة كنشاط ميكانيكي خال من نبض الحياة " .

وبإعطاء الطلاب المجال للكتابة عن الصوت الذي ينطلق من داخلهم ، نكون قد ركزنا على عملية الكتابة حيث يجب أن يكون التركيز. أي على تفكير الطلاب وخيالهم . أما المراحل التي تمر بها عملية الكتابة فهي :

(1) **التخطيط للكتابة : Rehearsing**

وتتضمن هذه المرحلة الأنشطة التي تسبق المسودة ، مثل : التفكير – المشاركة – استحضار الأفكار– الإصغاء للأفكار الرائعة الطارئة .... الخ ، والبعض يطلق على هذه الأنشطة مرحلة ما قبل الكتابة.

(2) المسودة : Drafting

وتتضمن تدوين الأفكار على الورق كيفما كانت. يقول (Woodall , 2003) : " حين نكتب نتوقف – نفكر – نكتب – نتحدث إلى بعضنا البعض – نقرأ– نكتب– وهكذا... وأثناء ذلك ، نقوم برحلة ونحن غير متأكدين إلى أين سنصل في النهاية ". إنها رحلة البحث عن المفاجأة .
إن أصعب ما يكتنف هذه المرحلة ، هو وضع القلم على الورقة للبدء بالكتابة . لذلك ، فان أفضل طريقة للبدء بالكتابة هي أن تبدأ ، وأن تضع على الورق كل ما يرد إليك من أفكار حول الموضوع .

(3) المراجعة : Revising

تأتي مرحلة المراجعة حين ينفصل الكاتب عن المادة المكتوبة. وكما يقول موري، فإن المراجعة تتطلب أن يتدخل الكاتب في محتوى الكتابة ليمحص ما تقوله المادة المكتوبة. ثم ليساعد في إخراجها بشكل واضح جميل ، وأثناء ذلك، يقوم الكاتب بتطويرها، وحذف أو إضافة ما يجعلها أكثر جمالا وأناقة، مراعيا تصحيح الأخطاء الإملائية والقواعد والترقيم ... الخ. وتتضمن عملية المراجعة :

1- تغيير كلمة بأخرى .. Substitution (Slotting Word)
2- تطويل الجملة. Expansion Sentence
3- تقصير الجملة. Reduction Sentence
4- دمج جملتين بجملة واحدة. Combining Sentence
5- تحريك كلمات أو مقاطع أو جمل من مكان إلى آخر. وغير ذلك.

وتدخل المحادثة (Conferencing) كعنصر هام لعملية المراجعة . وتبدأ أولاً بين الطالب والمعلم على شكل أسئلة– تساؤلات – حوار ... إلخ حول الموضوع الذي كتبه الطالب . وبعد ذلك تتطور المحادثة لتحصل لدى الطالب نفسه ، وهذه خطوة هامة بالنسبة لعملية الكتابة .
ويمكن أن تتم هذه الخطوة كذلك بين الطلاب أنفسهم ، وذلك بأن يوزعهم المعلم على مجموعات. كل فرد في المجموعة الواحدة يقرأ على زملائه موضوعه الذي كتبه ، وأثناء ذلك، يدون الآخرون ملاحظاتهم واستفساراتهم.
تتم مناقشة الموضوع ، وتؤخذ الملاحظات والتساؤلات بعين الاعتبار لدى إعادة كتابة الموضوع ، وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة عدم إغفال النواحي الإيجابية في الموضوع من جهة ، والتعبير بإسلوب لطيف عن التساؤلات من جهة أخرى ، مثل : هذه الجملة رائعة ، ولكنني لم أفهم ما تقصده بكذا.. وكذا. هل يمكن توضيح كذا ... وكذا ؟؟ (AL- Shaye , 2002).

(4) مرحلة التحرير: Editing

تعتبر هذه العملية الجسر الذي تمر عنه المادة المكتوبة إلى مرحلة النشر. ولذا فليس كل ما يكتبه الطالب يصل إلى مرحلة التحرير ، ويرى (Stahl , 2003) أن يختار الطالب موضوعاً من كل خمسة مواضيع يكتبها ، بعد أن تصل إلى مرحلة المراجعة والمحادثة. هذا الموضوع يقدم ليخضع إلى هذه المرحلة التي تقود إلى مرحلة النشر. فيمكن أن نطلب من كل تلميذ أن يكتب موضوعاته التي يختارها خلال أسبوع أو أكثر. ثم يختار أفضلها لتقديمه إلى مرحلة أخرى . أما نوع التحرير الذي يجري ، فهو يتضمن تصحيح الأخطاء التي لا تزال واردة في الموضوع بعد عملية المراجعة وهنا يمكن الإستعانة بقائمة التصحيح العامة أو الخاصة بالطالب نفسه ، ويمكن أن يجري التحرير داخل الصف فيخصص لذلك طاولة عليها كل الأدوات اللازمة من أقلام وألوان ومحايات ومساطر... إلخ . كما يتعلم الطلاب عملية التحرير بالممارسة وعن طريق الحصص الخاصة بالتدريب على تطبيق المهارات المتعلقة بهذه المرحلة ، وتُعتبر مرحلة التحرير من صلب علمية الكتابة ولهذا يجب أن يتعلمهما الطلاب ليطبقوها فيما بعد على كل ما يكتبونه لأنفسهم.

(5) مرحلة النشر: Publishing

النشر هي المرحلة التي تصل بها المادة المكتوبة إلى الشكل النهائي . فالأخطاء الإملائية صححت ، والخط واضح وجميل، الرسومات بدت أنيقة ، وصفحة الغلاف تدعو القارئ لكثير من الاحتمالات المثيرة . إنها مرحلة الابتهاج والدهشة بعد العمل الشاق الدؤوب وهي كذلك رمز الوصول إلى مرحلة الاكتمال ، ونتسائل :

1. لماذا لا تنشر بعض أعمال الطلبة في الصحف والمجلات التي تعنى بأدب الطلاب ؟
2. لماذا لا تخصص لوحة في الصف أو زاوية بمكتبة المدرسة لتنشر عليها كتابات الطلاب من أجل قراءتها من قبل الطلاب الآخرين ؟
3. لماذا لا تنشر في مجلة الحائط الصفية أو المدرسية ؟
4. لماذا لا نشجع الطلاب على الاحتفاظ بكتاباتهم السابقة لمقارنتها بالكتابات اللاحقة ؟
5. كيف نساعد الطلاب في تطوير عملية الكتابة خلال المراحل التي تمر بها ؟

تأتي عملية الكتابة في نهاية سلم المهارات اللغوية الأربع ، وهي الاستماع واللفظ والقراءة وأخيراً الكتابة . أي أنها تعتمد على كل ما سبقها من مهارات ، وهي كذلك تشمل العديد من المهارات الجزئية التي لا بد من إتقانها قبل وأثناء المراحل الكتابية التي تطرقنا إليها . فالكتابة إذا عملية معقدة، ولذا ، يحسن بالمعلمين أن يتعاملوا معها بانتباه وحذر ، حتى لا يزيدوها تعقيداً ، والمعلم الجيد يدرك كيف يساعد تلاميذه عن طريق :

أ- الحصص القصيرة التي تركز حول مهارات محددة لتدريب التلاميذ عليها. (5–15 دقيقة).

ب- حصص لتدريب الطلاب على ممارسة إحدى المراحل التي تمر بها عملية الكتابة. (20–30 دقيقة).

ج– حصص لمعالجة الأخطاء الشائعة التي يرصدها المعلم لدى قراءته لكتابات الطلاب. (15–25دقيقة).

د– توفير قوائم تصحيح الأخطاء التي تساعد الطلاب على تصحيح أخطائهم بأنفسهم .

(خصاونة ، 2005) .

أهمية قوائم التصحيح :

الذي لا يخطئ لا يتعلم ، وإذا أخطأ الطالب ، ساعده في أن يكتشف خطأه وشجعه على أن يصححه بنفسه . لذا فإن من يتعامل مع أخطاء الطلاب الكتابية، يدرك أن معظمها تحصل نتيجة السهو أو عدم التركيز والانتباه ، وقائمة الأخطاء هي الضوء الذي يقول للتلميذ قف : أي قف وفكر وابحث وتأكد ثم صحح ، وقائمة التصحيح تشمل عادة الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الطلاب .

ولكي لا يتدخل المعلم بتصحيح أخطاء الطلاب بصورة مباشرة ، يمكن أن يعلق لوحة تتضمن الأخطاء الشائعة، والتي تتضمن عادة بعض القضايا الإملائية أو الترقيم أو بعض قضايا النحو والصرف ، إلى غير ذلك ، ويحسن أن تكون هناك قائمتان:

1. قائمة عامة خاصة بالصف تُعلق في مكان بارز.
2. قائمة خاصة بكل طالب حسب حاجته.

وتجدر الإشارة إلى أهمية حذف الأخطاء التي تغلب عليها الطلاب ، وإضافة ما يستجد من أخطاء أو حسب ما تقتضيه الحاجة. أما شكل ومحتوى هذه القوائم ، فتُترك لكل معلم حيث يمكن وضعها بالتفاهم مع تلاميذه ، وبالشكل الذي يسهل عليهم فهمه في الفصول التي تختلف بيئاتها الفعلية عن البيئات التي يفضلها الطلاب ، وعلى هذا فيمكن للمعلم توظيف استراتيجيات تدريسية تزيد من مشاركة الطلاب (مقدادي ، 1992) .

ثانياً : الدراسات السابقة ذات الصلة :

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيتي التعلم التعاوني ، والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي ، والكتابة الإبداعية ذات الصلة بموضوع الدراسة ، وقد قسم الباحث هذه الدراسات في ثلاثة محاور كالتالي :

المحور الأول : الدراسات التي استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني :

أجرى كونزلز (Conzalez,1986) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية التعلم التعاوني والتعلم الفردي في إتقان اللغة الشفوية للطلبة الذين يتكلمون اللغة الإنجليزية لغة ثانية بصورة محددة، تكونت عينة الدراسة من (58) طالباً وطالبة من مدارس مدينة لندن، وقسمت إلى مجموعتين: مجموعة درست بالتعلم التعاوني، وعدد أفرادها (30) طالباً وطالبة، ومجموعة أخرى درست بالتعلم الفردي وعددها أفرادها (28) طالباً وطالبة، وبعد تطبيق أدوات الدراسة أظهرت نتائجها وجود أثر دال إحصائيا للجنس لصالح الإناث من حيث التفاعل والتعاون داخل المجموعات التعاونية ،ووجود أثر دال إحصائياً بين تحصيل الطلبة اللغوي في المجموعات لصالح المجموعة التي درست بالتعلم التعاوني .

- **أجرى هاسلي** (Hasley , 1989) دراسة في أمريكا هدفت إلى معرفة فاعلية التعاون بين الأقران على كتابة التعبير لطلبة السنة الأولى ، ومعرفة أثر تعامل الأقران في كتابة الإنشاء . وقد درس معلمون قديرون أربع شعب مادة الإنشاء للسنة الأولى ، لمدة ثلاثة أسابيع . ودرس أحد المعلمين شعبتين باستخدام المحاضرة والنقاش الموجه . في حين درس المعلم الثاني شعبتين باستخدام مجموعات تعاون الأقران . وأعطي الطلبة اختباراً قبلياً وبعدياً ، سجل بحسب مقياس تعيين الانطباع ذي السبع نقاط . ولم يبين تحليل التغاير للبيانات أي فرق إحصائي مهم بين الإناث والذكور في أي من المجموعتين ، وأحرزت الإناث في صف المحاضرة بعض التقدم في مهارات الكتابة العامة ، لكن بدا لديهن نقص في علاج تعاون الأقران ، مما يدل على أن الإناث لا يتكيفن بالشكل الجيد في المجموعات . وأظهرت أن أكثر النتائج أهمية أن بعض المصطلحات التي تتعلق بتعاون الأقران(التعلم التعاوني ، والمجموعات) غير معرفة جيداً في أبحاث الكتابة ، وستبقى الأبحاث غامضة غير متصلة ، من حيث كونها طريقة لتعلم الكتابة .

- **وأجرى شندلر** (Schundler , 1992) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التحدث والاستيعاب القرائي لدى الطلبة ، تكونت عينة الدراسة من (33)

طالباً من طلاب سان فرانسيسكو ، وزعوا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وقد استخدمت المجموعة التجريبية الطريقة التعاونية ، واستخدمت المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية ، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها :

أن الطلاب في المجموعة التجريبية حصلوا على علامات أعلى من علامات الطلاب في المجموعة الضابطة على اختبار التحدث والاستيعاب القرائي الذي أعدّه الباحث.

- **وأجرى غباشنة** (1994) دراسة هدفت إلى الوقوف على أثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي ، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف التاسع في مدرسة سموع الثانوية للبنين ، التابعة لمديرية التربية والتعليم في إربد الأولى توزعوا عشوائياً في مجموعتين تجريبية و ضابطة أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) على اختبار الاستيعاب القرائي بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لطريقة التدريس .
- **وأجرى لابير** (Lapper, 1994) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني في الاستيعاب في تعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية لطلاب لغتهم الأصلية هي اللغة الإنجليزية ، تكونت عينة الدراسة من(69) طالباً من طلاب الصف الثامن ، وزعوا على ثلاث مجموعات : مجموعة التعلم الفردي ، مجموعة التعلم التعاوني ، ومجموعة الحوار والمناقشة ، وخضعت المجموعات إلى برنامج تدريبي للغة الفرنسية ، وقد كلفت المجموعات الثلاث بإنتاج فقرة في اللغة الفرنسية ، وأجريت اختبارات للمجموعات الثلاث ، أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً على تعلم اللغة الثانية (الفرنسية) يعزى لطريقة التعلم التعاوني .

- **وأجرى هامر**(Hamer , 1995) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين تعليم التعبير الكتابي واتجاهات الطلبة نحوه ، تكونت عينة الدراسة من(70) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية . جرى تعليم الكتابة للطلبة ، باستخدام أنشطة كتابية تعاونية خلال مدة ستة أشهر. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في نوعية الكتابة ، لصالح المجموعة التعاونية ، في حين لم يظهر أثر دال إحصائياً في اتجاهات الطلبة نحو الكتابة بين المجموعتين يعزى لطريقة التدريس .

- **وأجرى جلين**(Glenn , 1995) دراسة على عينة من الطلاب من الصفين العاشر والحادي عشر في مدرسة ثانوية لتعلم اللغات ، وقد استخدم الطلاب أساليب التعلم التعاوني

في تعلمهم اللغة وآدابها ، وقد وضع الطلاب تحت المراقبة ، وتم جمع البيانات من خلال الملاحظة الدقيقة حول ما يتم في جلسات التعلم التعاوني لمعرفة مدى المشاركة والعلاقات بين الطلاب والمعلمين ، والطلاب فيما بينهم ، وبعد تحليل البيانات تبين وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل طلبة الصف العاشر تعزى لطريقة التعلم التعاوني ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل طلبة الصف الحادي عشر تعزى لطريقة التعلم التعاوني .

- **وأجرت أبو الشعر**(Abu – Al-Sha,ar,1999) التي هدفت إلى تقييم الأثر النسبي للأسلوب التعاوني ، في كتابة طالبات الصف الأول الثانوي في مدارس مديرية إربد الأولى في مبحث اللغة الإنجليزية ، واتجاهاتهن نحو الكتابة مقارنة بالأسلوب التقليدي ، تكونت عينة الدراسة من(100) طالبة وزعن على مجموعتين ، تجريبية درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، وضابطة درست بالطريقة التقليدية . ولتحقيق أهداف الدراسة صممت مقياسا للاتجاهات من خلال استبانة صممت لهذا الغرض . زيادة على مقابلة لمجموعة من الطالبات من الباحثة مباشرة ، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء المجموعتين في الكتابة والاتجاهات نحو الكتابة ، لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التعاونية .

وأجرى العازمي (2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية ، تكونت عينة الدراسة من (20) طالبا من طلاب مدرسة الطبري ، وزعوا في مجموعتين تجريبية و ضابطة ، وقد اختيرت العينة عشوائيا ، خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الاستيعاب الحرفي ، ومتوسط الاستيعاب الاستنتاجي ، ومتوسط الاستيعاب النقدي ، ومتوسط الاستيعاب الإبداعي لمصلحة الطلاب الذين درسوا بطريقة التعلم التعاوني .

أجرى عبيدات (2004) دراسة هدفت إلى اختبار أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس اللغة العربية في التعبير الكتابي لدى طلبة الصفين السادس الأساسي والعاشر الأساسيين في مدارس تربية لواء بني كنانة ، تكونت عينة الدراسة من (299) طالباً وطالبة خلال العام الدراسي 2003/2002 ، ولتحقيق أهداف الدراسة وزع عينة الدراسة في مجموعتين تجريبية

وضابطة ، وكان الباحث أعدّ قائمتين بمهارات التعبير الكتابي الوظيفي ، والإبداعي ، وقد توصلت الدراسة في النهاية إلى مجموعة من النتائج تمثلت بما يأتي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصفين السادس والعاشر الأساسيين تعزى لاستخدام لاستراتيجية التدريس ، ولصالح المجموعة التجريبية ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصفين السادس والعاشر الأساسيين على الاختبار البعدي للتعبيرين الوظيفي والإبداعي تعزى لاستخدام استراتيجية التدريس ، لصالح الإناث في المجموعة التجريبية ، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي تعزى إلى الجنس .

- **وأجرى القلقيلي** (2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طرائق تدريس المحاضرة والتعلم التعاوني والاستقصاء في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحوها في مبحث التربية الإسلامية ، خلال العام الدراسي 2003/2002 ، ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث عينة مكونة من (514) طالباً وطالبة ، وزعوا في ثلاث مجموعات ، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ، وقد أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً ، ومقياساً لمعرفة اتجاه الطلبة نحو التعلم ، وبعد انتهاء التطبيق ، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل المباشر والمؤجل لطريقة التدريس ، لصالح المجموعة التي درست باستخدام طريقة التعلم التعاوني مقارنة بطريقة المحاضرة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل المباشر والمؤجل تعزى إلى الجنس لصالح الإناث ، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل المباشر والمؤجل تعزى للتفاعل بين الجنس والطريقة ، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو طرائق التدريس تعزى إلى جنس المتعلم .

- **وأجرت النجار** (2006) دراسة هدفت استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم الرياضيات ومفهوم الذات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن ، ولتحقيق أهداف الدراسة ، اختارت الباحثة عينة مكونة من (84) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة ماركا الشمالية الإعدادية للبنات ، خلال العام الدراسي 2006/2005 ، حيث قسمت أفراد الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، واستخدمت اختبار تحصيلي

في الرياضيات ، ومقياس مفهوم الذات ، حيث يتمتعان بدلالات صدق وثبات عالية ، وفـــي نهاية تنفيذ التجربة توصلت الدراسة إلى النتيجة الآتية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التحصيل ومفهوم الــذات ، لــصالح المجموعــة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني .

ــ أما هولي (Holley , 1990) فقد أجرت دراسة في أمريكــا ، هــدفت إلــى معرفــة أثــر إستراتيجية التعلم التعاوني ، في تحسين القدرة الكتابية ، لدى طلبة المرحلة الثانوية ، وتكونــت عينة الدراسة من أربع شعب في مستوى الصف الثاني عشر من مدرستين مختلفتين ، وقــسمت العينة إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية درست بطريقة التعلم التعاوني ، ومجموعة ضـــابطة درست بالطريقة التقليدية . ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختباراً على الشعب جميعها ، وكان الاختبار عبارة عن كتابة مقالات في موضوعات يحددها المــشاركون فــي التجربــة . وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية في القدرة الكتابيــة علــى طلبــة المجموعــة الضابطة .

– **وأجرى العنزي** (2007) . دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني فــي تنميــة واستخدام الخرائط الجغرافية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت ، ولتحقيق أهــداف الدراسة اختار عينة من (132) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع في مدارس دولة الكويت ، وذلك خلال الفصل الثاني من العام 2007/2006 ، تم توزيعهم فــي مجمــوعتين تجريبيــة وضابطة ، ولتحقيق أهداف الدراسة أجرى اختباراً بعدياً ، وقد توصلت الدراسة إلى النتــائج الآتية :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة الصف التاسع في تنميــة مهــارة قراءة الخرائط الجغرافية واستخدامها ، تعزى لطريقة التعلم التعاوني ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة الصف التاسع في تنمية مهــارة قــراءة الخــرائط الجغرافية واستخدامها ، تعزى إلى الجنس ، وعدم وجود فــروق ذات دلالــة إحــصائية فــي متوسطات درجات طلبة الصف التاسع في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافية واســتخدامها ، تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فــي متوسطات درجات طلبة الصف التاسع في تنمية مهارة قراءة واستخدام الخرائط الجغرافية تعزى لطريقة التدريس ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة الصف التاسع في تنمية مهارة قراءة الخرائط الجغرافية واستخدامها ، تعزى إلى الجنس ، وعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة الصف التاسع في تنمية مهـارة قـراءة الخرائط الجغرافية واستخدامها تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس .

- **كما وأجرى الضمور (2008)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجيتين تدريسيتين قائمتين على التعلم التعاوني والإتقاني في اكتساب المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن ، ولتحقيق أهداف الدراسة اختار عينة من (150) طالباً وطالبة ، وزعوا عشوائياً في مجموعتين تجريبية وضابطة ، وقد أعدّ الباحث اختباراً فـي اكتساب المفاهيم ، وآخر في التفكير الناقد ، وبعد انتهاء التطبيق ، توصلت الدراسـة إلـى النتائج الآتية :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم النحوية تعزى إلى اسـتراتيجية التدريس ، لصالح استراتيجية التعلم التعاوني ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية فـي اكتساب المفاهيم النحوية تعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس (التعلم التعاوني) لصالح الإناث .

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت استراتيجية العصف الذهني :

أجرى **كولا دو** (Collado , 1991) دراسة هدفت إلى معرفة أثر بعض استراتيجيات التدريس ، ومنها إستراتيجية العصف الذهني ، واعتماد المعايير ، والجماعات الثنائية ، في الاسـتيعاب وتدفق الأفكار وطلاقتها وسلامتها وعددها ، تكونت عينة الدراسة من(100) طالباً وطالبة ، من طلبة جامعة (سان فرانسيسكو). وقد عُرضت على الطلبة(عينة الدراسة) نصوص قرائية مختلفة ، توصلت الدراسة إلى أن العصف الذهني واعتماد المعايير أكثر فاعلية في رفع مستوى الطلبة في الاستيعاب ، وطلاقة الأفكار وسلامتها . وأن اعتماد المعايير أكثر فاعلية من العصف الذهني في زيادة تدفق الأفكار ، وأن الجماعات الثنائية أكثر فاعلية في زيادة المرونة والأصـالة فـي استخدام المفاهيم ، وأن العصف الذهني أكثر الاستراتيجيات أثراً في زيـادة عـدد الأفكـار ، وتطوير مستويات الاستيعاب .

- **وأجرى نور وشمعون**(1995) المشار إليهما في (جروان ونور ، 2005) دراسة بعنوان أثر استخدام مبادئ العصف الذهني في كم الأفكار ونوعها ، التي ينتجها الطلبة المتميزون فـي الصف الثاني المتوسط ، في مدينة بغداد ، هدفت الدراسة إلى الكشف عـن أثـر اسـتخدام مبادئ العصف الذهني الأربعة في عدد الأفكار ذات النوعية العالية التي ينتجهـا الطلبـة . تألفت عينة الدراسة من (79) متميزاً ومتميزة ، قُسموا عشوائياً إلى مجموعـات تجريبيـة

وأخرى ضابطة ، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها : أن أسلوب العصف الذهني حفز تفكير المجموعات التي استخدمته ، مما زاد في كم الأفكار ونوعها ، وكذلك أظهرت النتائج أيضاً أن هذه النتائج جاءت مماثلة إلى حد كبير لنتائج دراسات مشابهة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية .

- **وجاءت دراسة يعقوب** (1996) هادفة إلى الكشف عن أثر الطرائق التفاعلية (العصف الذهني ، والمناقشة ، وتمثيل الأدوار) في تحصيل مادة التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في دمشق ، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت أدواتها التي تكونت من اختبار تحصيلي ، واستبانة لمعرفة آراء المتعلمين في الطرائق التقليدية ، واستبانة أخرى لمعرفة آراء المتعلمين أيضاً في الطرائق التفاعلية ، توصلت الدراسة إلى تفوق الطلاب الذين دُرسوا بالطرائق التفاعلية ، وإلى أن المتعلمين يرغبون بالتعلم على وفق هذه الطرائق.
- **وأجرى مهيدات** (1997) دراسة هدفت إلى معرفة أثر العصف الذهني في تطور الاستيعاب القرائي ، تكونت عينة الدراسة من (119) طالباً من طلاب الصف التاسع في الأردن ، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، درست المجموعة التجريبية بأسلوب العصف الذهني ، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية . وطُبق الاختبار على المجموعتين ، وأشارت النتائج إلى أن هناك فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية ، التي درست بأسلوب العصف الذهني .
- أما **مطالقة** (1998) فقد أجرت دراسة هدفت إلى تعرف أثر أسلوب العصف الذهني في الإبداع ، وقياس مقدار التغير الذي يحدث نتيجة هذا الإجراء ، لدى طلبة الصفين الثامن والتاسع في مديرية تربية وتعليم إربد الأولى . وطبق مقياس(تورانس) للتفكير الإبداعي ، لصورتي الألفاظ والأشكال . وبعد عقد جلسات العصف الذهني للعينة ، بواقع أربع جلسات لكل شعبة ، طبق اختبار(تورانس) بصورتيه اللفظية والشكلية أيضاً، وأظهرت النتائج وجود فروق دال إحصائياً ، لصالح العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي اللفظي والشكلي الكلي ، وأظهرت أيضاً أن درجة التميز في التفكير الإبداعي كان لدى الطالبات أكثر منه لدى الطلاب . وأظهرت كذلك أن درجة التمييز في التفكير الإبداعي لدى طلبة المدارس الحكومية كان أعلى منه لدى طلبة المركز الريادي .
- **وأجرى الدرايسة** (Darayseh,2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح مبني على استراتيجي الخريطة الدلالية والعصف الذهني في تطوير القدرة الكتابية باللغة الإنجليزية لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن من ناحية ، ومعرفة أثرة في تطوير اتجاهات الطلبة نحو الكتابة من ناحية أخرى .

تكون مجتمع الدراسة من كافـة طلبـة الـصف الأول الثـانوي العلمـي فـي المـدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الرمثا ، وللإجابة عن أسئلة الدراسة أعد الباحث برنامجـاً مقترحاً لتعليم الكتابة ومقياس اتجاهات ، وبعد تطبيق أدوات الدراسة أظهرت النتـائج وجـود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التي درست باستخدام البرنامج المقترح ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طلبة المجموعتين التجريبيتين تعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة لصالح استراتيجية الخريطة الدلالية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث ، ووجود فروق ذات دلالة إحـصائية في اتجاهات الطلبة نحو الكتابة لصالح المجموعتين التجريبيتين .

أجرى الحطيبات (2007) . دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن ، ولتحقيق أهداف الدراسة ، اختار الباحث (176) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مدارس تربية الكرك ، خلال العام الدراسي 2006/2005 ، وزعت عينة الدراسة في ثلاث مجموعات : تجريبية أولى (العصف الذهني) ، تجريبية ثانية (التعلم التعاوني) ، والمجموعة الثالثة ضابطة ، كما أعدّ الباحث اختباراً في التعبير الكتابي ، وآخر للتفكير الناقد، وفي نهاية تطبيق البرنامج ، أجرى اختباراً بعدياً لمجموعات الدراسة ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي في اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى إلى استراتيجية التدريس لصالح استراتيجية التعلم التعـاوني ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثانوي فـي اكتساب مهارات التعبير الكتابي تعزى إلى الجنس ، ولا إلى التفاعـل بـين الجـنس وطريقـة التدريس ، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبـة الـصف الأول الثانوي في اكتساب مهارات التفكير ، تعزى إلى طريقة التدريس ، وكذلك عـدم وجـود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة الصف الأول الثـانوي فـي اكتـساب مهارات التفكير الناقد يعزى إلى الجنس ، ولا إلى التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس .

المحور الثالث : دراسات متنوعة تناولت مهارات التعبير الـشفوي ، والكتابـة الإبداعيـة ، والاستيعاب القرائي :

وأجرى **ميلر وآخرين** (Miller & Others, 1982) **دراسة** هدفت إلى تحديد اكثر الأسـاليب كفاءة في تحسين الاستيعاب لدى طلبة الجامعة ، تكونت عينة الدراسة مـن (128) طالبـاً

وطالبة ، وزعوا في أربع مجموعات ، بحيث تدرس كل واحـــدة بأســلوب مختلــف عــن الأخرى ، ووفق تعليمات مكتوبة ومحددة ، وعلى النحو الآتي :

الأولى : تقرأ النصوص وتركز على استيعاب المقروء دون أن تشغل بأخذ ملحوظات.

الثانية: تقرأ وتحدد أهم الأفكار وتضعها في مخطط .

الثالثة: تقرأ النصوص وتلخصها كتابة.

الرابعة: تقرأ النصوص قراءة خاطفة من دون أن تأخذ ملحوظات .

وأشارت النتائج إلى أن طلبة المجموعة التجريبية كانت كتاباتهم أفضل من كتابات طلبة المجموعة الضابطة.

وأجرى بيرسون وهانسين (Pearson & Hansen, 1983) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية طريقة التكملة في تحسين الاستيعاب القرائي في مستواه الاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع ، صمم الباحثان برنامجاً تعليمياً تضمن قيام المعلم بإجراء مناقشات جماعية بين الطلبة قبل القراءة وبعدها ، وذلك لقناعة الباحثين أن أسلوب المناقشات الجماعية يعدّ من أفــضل الأساليب في تنشيط معارف الطلبة السابقة ؛ لأنه يفعل معارف الطلبة جميعها في آن واحد ، ومن ثم فإن الطلبة الذين لا تتوافر لديهم معلومات ومعارف سابقة كافية حول الموضوع الذي سيقومون بقراءته يمكن لهم أن يستفيدوا من معارف زملائهم.

طبق الباحثان البرنامج مدة عشرة أسابيع بواقع حصتين أسبوعياً ، ثم اختبر الطلبة. أشــارت نتائج الدراسة إلى أن هذه الطريقة أدت إلى تحسين الاستيعاب القرائي في مــستوييه الحرفــي والاستنتاجي لدى الطلبة الذين يعانون من تدن في القدرات القرائية .

وأجرى أمان (1987) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين ، تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً ، قام الباحث بداية بتحديد هذه المهارات ، ثــم أعد برنامجا تدريبيا لتحسينها ، استغرق تطبيق هذا البرنامج اثني عشر أسبوعاً ، بواقع حــصة واحدة أسبوعياً ، وبعد تطبيق هذا البرنامج وإجراء التحليلات الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج الذي أعده الباحث كان له فاعلية وأثر ، إذ تبين للباحث وجود فروق دالة إحــصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) بين نتائج الطلبة على الاختبار القبلي ، ونتائجهم على الاختبــار البعدي ، وأنه يمكن تنمية مهارات المناقشة والتحدث عن طريق برامج تقــوم علــى اختيــار موضوعات ومشكلات وفق معايير معينة ، وتبين للباحث أن أسلوب الملاحظة أفضل أســاليب التقويم المستخدمة في أداء التلاميذ لمهارات المناقشة.

وأجرى ستيفنز وآخرون (Stevens & others, 1991) دراسة هدفت إلى معرفة أثـر التـدريس المباشـر ، واسـتراتيجية الـتعلم التعـاوني ، وعملياتـه فـي تعزيـز اسـتيعاب الفكـرة الرئيسة. تكونت عينة الدراسة من (456) طالباً من طلاب الصفين الثالث والرابع اختيروا عشوائياً. وصمم الباحث اختباراً قبلياً وبعدياً يتضمن مجموعة من النصوص والفقرات التي تحتوي على أفكار رئيسة ، وطلب تحديدها من خلال أسئلة الاختيار من متعدد . أشارت نتائج الاختبار البعـدي إلـى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتعلم التعاوني ، والتدريس المباشر على استيعاب الأفكار الرئيسة.

وأجرت كوكجة (1991) دراسة هدفت إلـى معرفـة مـستوى الاسـتيعاب القرائـي الحرفـي والإستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي، وما إذا كان للجنس أثر في ذلـك. تكونـت عينـة الدراسة من جميع طلبة الصف الرابع الإبتدائي ذكورا وإناثا في المدارس الحكومية والخاصة فـي منطقة عمان للعام الدراسي 1990/ 1991. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة النجاح لدى الطلبة في الاستيعاب القرائي الحرفي كان أعلى منها لدى الطلبة في الاسـتيعاب القرائـي الإسـتنتاجي ، و أظهرت أنه لا علاقة لجنس الطالب في الاستيعاب القرائي.

وأجرى نبيل (Nabeel, 1994) دراسة هدفت تعرف أثـر الاسـتراتيجيات المعرفيـة للبرنـامج التدريبي في الاستيعاب القرائي للطالبات ، تكونت عينة الدراسة من (53) طالبة في مدرسة خاصة (المدرسة الأهلية للبنات). كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالـة إحـصائية بـين المجموعتين الضابطة والتجريبية ، ولم تظهر المتوسطات البعدية المعدلـة وجـود أي تفاعـل دال إحصائيا بين الطريقة التعليمية ومستوى الطالبات في الاستيعاب القرائي .

- **وأجرى الجبالي (Al-jabali , 1996)** دراسة هدفت إلى تعرف مدى فعالية استخدام تمثيل الأدوار والصور في تطوير مهارات التحدث ، ومعرفة أيهما أفضل في تطوير هذه المهارات لـدى طلبـة الصف العاشر الأساسي في الأردن ، تألفت عينة الدراسة من(50) طالباً مـوزعين علـى ثـلاث مجموعات : مجموعتين تجريبيتين ، ومجموعة ضابطة ، وبعد تطبيـق أدوات الدراسـة وإجـراء التحليلات الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً في نتائج المجموعتين التجريبيتين على الاختبار البعدي لصالحهما ، ولكن هذه الفروق غير دالة إحصائياً ، كما أظهرت نتائج الدراسـة أن استخدام الصور أكثر فعالية من استخدام تمثيل الأدوار في تطوير مهارات الكلام
- **وقام الطيطي (2000)** بدراسة هدفت إلى الوقوف على أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى الطلاب الصف العاشر الأساسي ، تكونت عينة الدراسة من(20) طالبـاً مـن طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة ذكور مخيم إربد الإعدادية الثانية التابعة لوكالة الغـوث الدولية المسجلين عام 2000/1999 ، وقد تم اختبار العينة التجريبية بالطريقة العشوائية ،

- واقتصرت الدراسة على مهارة التعليق على المواقف ، والمشاهدات ، والآراء والأفكار ممثلة في عمليات الشرح ، وتوسيع الفكرة ، والمناقشة والتحليل ، وعلى استخدام الأنماط اللغوية كالاستفهام ، والتعجب ، والنداء ، والتمني ، والتعبير عن المواقف المختلفة بنغمات صوتية مناسبة . وكذلك تناولت الدراسة مهارات النقد والتقويم ممثلة في إبداء الرأي فيما يستمع إليه أو يشاهده أو يقرأه ومحاكمة الشواهد والأدلة الداعمة لموقف أو الرأي أو فكرة ، وبعد تطبيق أدوات الدراسة أظهرت النتائج أن أداء عينة الدراسة في المكونات المهارية للتعبير الشفوي كان أفضل بعد تطبيق البرنامج المقترح .

وأجرى الحجاج (2001) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والتقييمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة ، ومعرفة نقاط القوة والضعف في كل مهارة من مهارات الاستيعاب ، تكونت عينة الدراسة من (122) طالباً وطالبة ، خلال العام الدراسي 2000/1999 ، أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط الأداء في فقرات اختبار الاستيعاب القرائي بشكل عام يساوي (25.15) من (45) فقرة ، أي بنسبة (60%) من العلامة الكلية للاختبار ، وهذه النتيجة تشير إلى أن مستوى الاستيعاب القرائي للطلبة في الاختبار كان متوسطاً ، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة في اختبار الاستيعاب القرائي بأنواعه الثلاثة : الحرفي والاستنتاجي والتقييمي تعزى إلى متغير الجنس ، وعند دراسة نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطلبة في مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والتقييمي ، أظهرت النتائج أداءً مرتفعاً في بندي : المفردات الجديدة ، والشخصيات والأمكنة ، وأداءً متوسطاً في بند الفكرة العامة للنص ، وأظهرت ضعفاً في الأداء في بندي : الأفكار الفرعية ، والتنبؤ بالنتائج ، وأداء متوسطاً في بندي : علاقات السبب والنتيجة ، والعنوان المناسب ، وأداء فوق المتوسط بقليل في بندي :عود الضمير ، ووجهة نظر الكاتب في المستوى الاستنتاجي. وأظهرت النتائج ضعفاً في الأداء في بنود : الحقائق والأداء ، وتمثيل الواقع على فكرة النص ، والحكم على المقروء بالصواب والخطأ ، وأداء متوسطا في بندي: الحقيقة والخيال ، والجمل التي تثير العاطفة ، في المستوى التقييمي .

وأجرى عمايرة (2004) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج لتحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ، تكونت عينة الدراسة من (117) طالباً وطالبة ، موزعين إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة ، وقد اختيرت العينة بالطريقة القصدية ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختباراً بعدياً في الاستيعاب القرائي ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى البرنامج التعليمي ، وكذلك لمتغيري الجنس والتفاعل بين الجنس والبرنامج والجنس ولمصلحة الإناث .

_ **أجرت اللوزي (2005)** دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي على وفق نموذج ويليام جوردون لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية باللغة العربية لطلبة الصف العاشر الأساسي ، ولتحقيق أهداف الدراسة اختارت الباحثة عينة بالطريقة القصدية تألفت من (193) طالباً وطالبة، توزعوا في مجموعتين تجريبية وضابطة ، وقد طبقت الباحثة اختباراً لقياس مهارات الكتابة الإبداعية على وفق نموذج جوردون ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي قي مادة التعبير الكتابي باللغة العربية تعزى إلى تأثير البرنامج التعليمي المفترح ، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التعبير باللغة العربية .

- **وأجرى خصاونة (2005)** . دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها . ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث عينة الدراسة بالطريقة العشوائية ، وتألفت من (133) طالباً وطالبة من المدارس التابعة لمديرية تربية إربد الثانية ، توزعوا في مجموعتين تجريبية ، وضابطة ، وكان ذلك خلال العام الدراسي 2006/2005 ، وقد طبق الباحث اختباراً لقياس مستوى الكتابة الإبداعية لدى عينة الدراسة إذ توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على اختبار الكتابة الإبداعية تعزي إلى طريقة التدريس ، لصالح المجموعة التجريبية ، وكذلك وجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على اختبار الكتابة الإبداعية تعزى إلى الجنس ، لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة :

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت كل من استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني يمكن استخلاص ما يأتي :

- اجمعت الدراسات العربية والأحنبية التي تم تناولها على تفوق استراتيجيتي التعلم التعاوني على الطرق الاعتيادية في اكتساب الطلبة للمفاهيم والتحصيل .

- ندرة الدراسات العربية التي تناولت استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني لذا تكتسب هذه الدراسة أهميتها في دراسة أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية .

- أشارت بعض الدراسات ذات الصلة إلى وجود علاقة بين التعلم التعاوني والعصف الذهني ، وتدريس اللغات بعامة والكتابة بخاصة (Collado , 1996؛ Abo – AL-sha,ar , 1999) .

- تناولت بعض الدراسات ذات الصلة بإستراتيجية التعلم التعاوني للمباحث المختلفة (التاريخ والعلوم Holley , 1990 ؛ الشطناوي ، 2001) .

- أظهرت بعض الدراسات ذات الصلة بالتعلم التعاوني الجنس كمتغير مستقل (Hamer , 1995؛ Hasley , 1995) .

- وجد الباحث بعد استعراض الدراسات السابقة المتصلة باستراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني أن بعضها بعضها تناول تنمية مهارات التعبير الكتابي وتناول البعض الآخر تنمية مهارات التفكير الناقد وبعض الدراسات تناولت تنمية مهارات التعبير الشفوي ، ولم يجد دراسة سابقة تناولت أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني معاً في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية معاً .

- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بجمعها بين هذه المتغيرات معاً ، وأفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد متغيرات الدراسة وبناء ادواتها ومنهجيتها .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لإجراءات الدراسة من حيث تحديد المنهج المستخدم والتصميم المتبع ، وتحديد المجتمع والعينة وطريقة اختيارها ، كما يتناول أدوات الدراسة والخطوات التفصيلية لإعدادها ، وخطوات التطبيق ، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واختبار الفرضيات .

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي ، وهو الذي يهدف إلى دراسة تأثير ثلاث متغيرات مستقلة يتم ضبطها والتحكم فيها على ثلاث مجموعات تجريبية تم اختيارها عشوائياً وضعت في بيئة لا تسمح بتأثير أي متغيرات أخرى عليها .

أفراد الدراسة :

تكون أفراد الدراسة من (146) طالباً موزعين في ثلاثة شعب من شعب الصف الثامن الأساسي في مدارس طارق بن زياد الثانوية للبنين ، وعبد اللطيف عابدين الأساسية للبنين ، التابعة لمديرية تربية وتعليم عمان الرابعة ، وقد اختيرت هذه المدارس بالطريقة القصدية ، وذلك لتوافر شعب الصف الثامن الأساسي فيها ، وبسبب إبداء المعلمين والمديرين فيها ، تعاونهم التام مع الباحث ، واستعدادهم لتطبيق الدراسة في مدارسهم ، مما سهل عملية تنفيذ إجراءات الدراسة ومتابعتها ، وقد وزعت شعب الثامن الأساسي عشوائياً على مجموعات الدراسة الثلاث ، وهي كما يلي :

– المجموعة التجريبية الأولى : تكونت من (48) طالباً ، تم تدريسهم باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، في مدرسة طارق بن زياد الثانوية للبنين

– المجموعة التجريبية الثانية : تكونت من (48) طالباً ، تم تدريسهم باستخدام استراتيجية العصف الذهني ، في مدرسة طارق بن زياد الثانوية للبنين

– المجموعة الضابطة : تكونت من (50) طالباً ، تم تدريسهم باستخدام الطريقة التقليدية ، في مدرسة عبد اللطيف عابدين الأساسية للبنين .

أدوات الدراسة :

أولاً: اختبار الاستيعاب القرائي :

أعد الباحث اختبار الاستيعاب القرائي ، تكون في صورته الأولية من (65) فقرة ، من نوع الاختيار من متعدد ، لكل فقرة أربعة بدائل ، وقد صُمم هذا الاختبار لقياس مستويات الاستيعاب القرائي الخمسة : الحرفي ، والتفسيري ، والاستنتاجي ، والناقد ، والإبداعي ، لدى طلاب الصف الثامن الأساسي ، في مديرية تربية وتعليم عمان الرابعة ، وقد تضمن الاختبار الوحدات الآتية : **أحاديث نبوية شريفة ، وامعتصماه ، تصوير أعماق البحار، يا سيدي أسعف فمي ،** من كتاب اللغة العربية "مهارات الاتصال" الجزء الثاني المقرر تدريسه لطلاب الصف الثامن الأساسي خلال الفصل الثاني من العام 2011/2010 ، وقد اتُبعت في إعداده الخطوات الآتية :

1- تحديد مستويات الاستيعاب القرائي ، والمؤشرات الدالة عليها ، وقد اعتمد الباحث بعد الإطلاع على الأدب التربوي مستويات الاستيعاب القرائي الخمسة التي صنفها بعض الباحثين (Ross,etal,1999) ، وحبيب الله (1997) ، وعليمات (2007) ، وهي : المستوى الحرفي ، والمستوى التفسيري ، والمستوى الاستنتاجي ، والمستوى الناقد ، والمستوى الإبداعي ، وحُددت المؤشرات الدالة على كل مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي .

2- تحليل المادة التعليمية الواردة في الدروس التي تم اختيارها وهي : أحاديث نبوية شريفه وامعتصماه ، تصوير أعماق البحار ، يا سيدي أسعف فمي ، من أجل تحديد الحقائق والمفاهيم والمصطلحات والأفكار الواردة في المحتوى .

3- صياغة نتاجات التعلم التي يتوقع من الطالب إتقانها في نهاية كل حصة من الحصص المستهدفة .

4- صياغة فقرات اختبار الاستيعاب القرائي من نوع الاختيار من متعدد ملحق (3) .

صدق الاختبار:

يعدّ الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما أعدّ لقياسه فقط ، أما إذا أعدّ لقياس سلوك ما وقياس غيره فلا تنطبق عليه صفة الصدق (العساف ، 2003 : 429) .

وهناك أنواع عديدة للصدق ، ومما اعتمد عليه الباحث في حساب الصدق هو صدق المحتوى ، ويعني مدى تمثيل بنود الاختبار للمحتوى المراد قياسه (العساف ، 2003 : 430) .

وقد كانت أسئلة اختبار الاستيعاب القرائي ممثلة تمثيلاً صادقاً لمختلف أجزاء وأهداف المادة المدروسة ، ويتوقف الصدق على عملية تحليل المحتوى ، وصياغة الأهداف وتصنيفها وعدد مفردات الاختبار ، وبناءً على ذلك فقد عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس ، مرفقاً به تحليل المحتوى والأهداف السلوكية وتصنيفاتها المختلفة (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب) من أجل إبداء الرأي في الاختبار من حيث :

- ارتباط فقرات الاختبار بالمحتوى العلمي المتضمن في موضوعات : **أحاديث نبوية شريفة ، وامعتصماه ، تصوير أعماق البحار، يا سيدي أسعف فمي** ، من كتاب اللغة العربية " مهارات الاتصال " للصف الثامن الأساسي ، الجزء الثاني .
- وضوح فقرات الاختبار ، وسلامتها العلمية واللغوية .

وفي ضوء آراء المحكمين المتخصصين وملاحظاتهم ، عُدلت بعض البدائل في بعض الفقرات ، وحُذف بعض الفقرات ، وبذلك أصبح الاختبار يتكون من (60) فقرة ، وجاهزاً للتطبيق ، ويبين الملحق (10) أسماء المحكمين المتخصصين .

التجربة الاستطلاعية :

قام الباحث باختيار عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدرسة عبد اللطيف عابدين الأساسية للبنين ، من مجتمع الدراسة خلافاً لعينة الدراسة ، وقد بلغ عددهم (25) طالباً من أجل التأكد من :

أ- تحديد زمن الاختبار .

ب- حساب معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار .

ج- حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار .

د- حساب ثبات الاختبار .

هـ- الصورة النهائية للاختبار .

أ - تحديد زمن الاختبار .

بلغ زمن الاختبار (50) دقيقة بعد حساب الزمن لأسرع طالب وآخر طالب ، وهو مناسب لطلاب هذه المرحلة .

ب- حساب معامل الصعوبة للاختبار .

يفيد معامل الصعوبة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار ، وهو عبارة عن النسبة المئوية من الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة ، ويحسب بتطبيق المعادلة التالية :

$$\text{معامل صعوبة السؤال} = \frac{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة}}{\text{مجموع الطلاب}} \times 100$$

(القرني ، وآخرون ، 1420 هـ : 76 – 77) .

وبحساب معامل الصعوبة ملحق (5) ، وُجد أن هناك بعض معاملات الصعوبة للأسئلة تراوحت قيمتها بين (0.1 – 0.3) وهي (15) سؤالاً ، وبالتالي تم حذفها ، وأصبح عدد الأسئلة (50) سؤالاً ، ومعامل الصعوبة يقع بين (0.40 – 0.79) ، ومتوسط مقداره (0.60) ، وهو معامل صعوبة مناسب .

ج- حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار .

يرتبط معامل التمييز بمعامل الصعوبة ، فإذا كان غرض الاختبار التفريق بين الطلاب القادرين والأقل قدرة ؛ فإن السؤال المميز هو ما يقود إلى ذلك ، وبالتالي فإن مهمة معامل التمييز تتمثل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين طالب ذي قدرة عالية وطالب ضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة .

ويحسب معامل التمييز من خلال المعادلة التالية :

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ن}}$$

حيث **س** : عدد طلاب الفئة العليا في التحصيل الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة .

ص : عدد طلاب الفئة الدنيا في التحصيل الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة .

ن : عدد أفراد إحدى المجموعتين .

وبحساب معامل التمييز ، وجد أن هناك بعض معاملات التمييز لبعض الأسئلة تقل قيمها عن (0.30) ، وبالتالي تم حذفها ، وأصبح معامل التمييز يقع بين (0.31 – 0.78) ومتوسط مقداره (0.55) وهو معامل تمييز جيد .

د- حساب ثبات الاختبار .

المقصود بالثبات إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها (على نفس المجموعة) ، (القحطاني ، وآخرون ، 2004 : 236) ، وقد تم استخدام معادلة **كودر- ريتشاردسون** لحساب الثبات التي ذكرها عبده (1999 : 296) ،

وهي : معادلة كودر – ريتشاردسون =

$$\frac{\text{ك}}{\text{ك} - 1}\left(1 - \frac{\text{س}\,(\text{ك} - \text{س})}{\text{ك ع}^{2}}\right)$$

وقد بلغ ثبات اختبار الاستيعاب القرائي (0.84) ، وهو ثبات مناسب مما يدل على صلاحية الاختبار وجاهزيته للتطبيق .

ثانياً : اختبار التعبير الشفوي :

لقد أُعدّ اختبار التعبير الشفوي وفق الخطوات الآتية :

- مراجعة الأدب النظري في مجال التعبير ، وخاصة التعبير الشفوي ، للوقوف على المعايير المعتمدة في تقييم هذا النوع من الأداء اللغوي (سحتوت ، 2009 ؛ Richard , 2007 ؛ الطورة ، 2004 ؛ الجعافرة ، 2004 ؛ الطيطي ، 2000 ؛ الهاشمي ، 1995).
- الاطلاع على منهاج اللغة العربية المطور ، كتاب " مهارات الاتصال " للصف الثامن الأساسي ، الجزء الثاني ، المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية ، ودليل المعلم ؛

بغرض الوقوف على أهداف تدريس التعبير الشفوي ، والموضوعات المقررة لتدريسه ، ومجالاته التي يشتمل عليها المنهاج ، والمهارات الفرعية المرتبطة به .

– استشارة مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، في مجموعة من مهارات التعبير الشفوي ، ومؤشراتها السلوكية ، من خلال بطاقة تقييم التعبير الشفوي التي أعدّها الباحث ؛ لتقيس مدى تمكن الطلاب من مهارات التعبير الشفوي المستهدفة في هذه الدراسة ، ملحق (7) .

– أُعدّ اختبار مهارات التعبير الشفوي في المهارات الآتية : العرض ، والتلخيص ، والتدليل ، وإبداء الرأي ، وفق المؤشرات السلوكية الدالة على هذه المهارات ، وكذلك وفق معايير تقييم تعبير الطلاب الشفوي الموقفي ، والمؤشرات الدالة على تلك المعايير ، وقد روعي في تصميم اختبار التعبير الشفوي أن يتضمن التراكيب ، والمضامين ، والسياقات التي تتطلب من الطالب أن يوظف مهارات التعبير الشفوي أثناء الكلام ، بهدف قياس أداء الطلاب على هذه المهارات ، وقد تكوّن الاختبار من أربعة أقسام هي :

أولاً : القسم الخاص بمهارات العرض .

ثانياً : القسم الخاص بمهارات التلخيص .

ثالثاً : القسم الخاص بمهارات التدليل .

رابعاً : القسم الخاص بمهارات إبداء الرأي .

وقد وضعت معايير لضبط عملية وضع علامات الطلبة على كل بطاقة تقويم ، وضعت هذه المعايير في سلم تقدير تدرج من (1–5) ، وقد بُني سلم التقدير على مؤشرات الأداء اللغوي والسلوكي لكل مهارة ، بحيث أعطيت كل مهارة من المهارات الأربع المستهدفة في البحث (50) علامة ، وتحت كل مهارة من هذه المهارات (10) عشر مهارات فرعية . كل مهارة فرعية كانت درجتها من (1–5) ، وبذلك يكون مجموع علامات المهارات العشر الفرعية يساوي (50) ، وهو مجموع علامات المهارة الرئيسة ، أما علامة الاختبار الكلي المكون من أربعة أقسام فهي (200) علامة ، وذلك بجمع علامات المهارات الأربع المستهدفة بالبحث . ملحق (7) .

صدق الاختبار :

للتحقق من صدق الاختبار ، ومعايير تقدير العلامات تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين ، وقد طُلب إليهم الحكم على :

- شمولية فقرات الاختبار لمهارات التعبير الشفوي مدار البحث .
- مدى ملاءمة الصياغة اللغوية .
- مدى ملاءمة المؤشرات السلوكية التي حددت لكل مهارة من مهارات التعبير الشفوي .
- مدى ملاءمة معايير تقييم مهارات التعبير الشفوي للمؤشرات الدالة على المعيار .
- مدى مناسبة المدة الزمنية المخصصة لتعبير الطلاب .
- إجراء أي تعديل سواء أكان بالحذف أو الإضافة .

ولحساب الزمن اللازم للاختبار تم رصد الزمن الذي احتاجه كل طالب لإنهاء إجابته ، ثم حُسب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب في التعبير الشفوي الموقفي (موضوع الاختبار) ، وبناء على ذلك تم تقدير الزمن لكل طالب على كل جزء من أجزاء الاختبار بـــ (10) دقائق ، وتم تطبيق الاختبار في أربع جلسات ، بحيث كان يتم في كل جلسة تطبيق جزء من الأجزاء الأربعة .

أُخذ بكل الملاحظات والمقترحات التي أبداها بعض المحكمين ، حيث أُخذت بالاعتبار عند إخراج اختبار التعبير الشفوي بصورته النهائية ملحق (6) ، وفيما يتعلق ببطاقة تقويم التعبير الشفوي ، فقد اقترح بعض المحكمين تعديل بعض المؤشرات السلوكية ، وكذلك تعديل بعض معايير تقييم تعبير الطلاب الشفوي ، مع العلم أن هذه البطاقة كانت الأساس الذي بُني عليها اختبار التعبير الشفوي الموقفي .

وقد عُدّ الأخذ بملاحظات الخبراء المحكمين بمثابة صدق محتوى هذه الأداة .

ثبات الاختبار والتصحيح :

ولحساب الثبات استخدم الباحث معادلة (كوبر cooper) المشار إليها في المفتي (1996 : 62) وهي :

عدد مرات الاتفاق

نسبة الاتفاق = ———————————— × 100

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

وإذا كانت نسبة الاتفاق (85%) فأكثر فيدل على ارتفاع ثبات البطاقة .

وقد قام الباحث بتدريب (2) من معلمي اللغة العربية في مدرسة طارق بن زياد الثانوية ، للبنين على كيفية الملاحظة ، وطريقة تسجيل النتائج ، لملاحظة أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية .

وللتحقق من ثبات بطاقة تقييم معايير التعبير الشفوي ، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (15) طالباً من مجتمع الدراسة ، خارج عينة الدراسة من مدرسة عبد اللطيف عابدين الأساسية للبنين ، عن طريق ثبات التصحيح ، حيث قام معلمان (ملاحظان) بتسجيل علامات الطالب ، ووضع كل منهما علامة للطالب ضمن المعايير التي وضعها الباحث دون أن يرى أحدهما علامة الآخر ، ووضعت درجة لكل طالب على كل موقف تعبيري ، وبالنظر إلى نسبة الاتفاق بين الملاحظ الأول والملاحظ الثاني تبين أنها نسبة مرتفعة ، وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق بين الملاحظين (90%) ، وهي نسبة عالية مما يؤكد صلاحية بطاقة تقويم مهارات التعبير الشفوي ، وصلاحيتها للتطبيق .

تطبيق اختبار التعبير الشفوي الموقفي :

طُبق الاختبار على المجموعتين التجريبيتين وعلى المجموعة الضابطة وفق الإجراءات الآتية :

– إعطاء الطلاب أفراد عينة الدراسة التعليمات لكيفية التحدث في مواقف التعبير الشفوي الموقفي المحددة لذلك .

– عرض المعلمون القائمين على تنفيذ أدوات الدراسة في جميع المجموعات ، وفي آن واحد ، بحضور الباحث فقرات اختبار التعبير الشفوي الموقفي ، وقاموا بمقابلة الطلاب بصورة فردية في غرفة الصف ، إذ تمّ تعريض كل طالب للفقرتين الأولى والثانية المرتبطتين بمهارة العرض ، ثم الفقرتين الثالثة والرابعة المرتبطتين بمهارة التلخيص ، ثم الفقرتين الخامسة والسادسة المرتبطتين بمهارة إبداء الرأي ، ثم الفقرتين السابعة والثامنة المرتبطتين بمهارة التدليل .

عُرضت فقرات الاختبار المكون من ثماني فقرات ، في جلسة استغرقت (4) حصص صفية ، إذ كان يطلب إلى الطالب الجلوس ، لحين انتهاء جميع أفراد المجموعة من الاختبار .

ثالثاُ : اختبار الكتابة الإبداعية :

هدف هذا الاختبار إلى قياس مدى فاعلية استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني والطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي .

إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية :

تم إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية وفق الخطوات الآتية :

أ- مراجعة الأدب التربوي في مجال الكتابة (الشطناوي ، 2010 ؛ سحتوت ، 2009 ؛ الحطيبات ، 2007 ؛ الحباشنة ، 2006 ؛ أبو نواره ، 2005 ؛ عبيدات ، 2004 ؛ Topping , 2001 ؛ Wilson , 1997 ؛ ؛ الهاشمي ، 1995) .

ب- الإطلاع على منهاج اللغة العربية ، كتاب " مهارات الاتصال " للصف الثامن الأساسي المعمول في المملكة الأردنية الهاشمية ، ودليل المعلم ، بغرض الوقوف على أهداف تدريس الكتابة، والموضوعات المقررة لتدريسها ، ومجالاتها التي يشتمل عليها المنهاج ، والمهارات الفرعية المرتبطة بها .

ج- قام الباحث بتحليل أربع وحدات من كتاب اللغة العربية " مهارات الاتصال " للصف الثامن الأساسي هي :

1- أحاديث نبوية شريفة .

2- وامعتصماه .

3- تطوير أعمال البحار بقمر صناعي .

4- يا سيدي أسعف فمي .

وروعي في تحليل المحتوى تحديد عناصر المادة الدراسية من مفردات ، ومفاهيم ومصطلحات ، وتعميمات ، وأفكار ، ومهارات ، وأسئلة ، وأنشطة ، وقيم واتجاهات .

د- أفاد الباحث من الأدب التربوي والدراسات السابقة في بناء قائمة أولية من مهارات الكتابة الإبداعية للصف الثامن الأساسي ، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها ، ومعايير التصحيح للكتابة الإبداعية .

أعدّ الباحث قائمة مهارات الكتابة الإبداعية الأولية والمؤلفة من (6) ست مهارات رئيسة للكتابة الإبداعية هي : تنظيم المحتوى ، والأصالة ، والطلاقة ، والمرونة ، والإسهاب ، وسلامة آليات الكتابة ، وحدد الباحث (20) مؤشراً من المؤشرات السلوكية الدالة على قياس مؤشر المهارة ملحق (9) .

صدق قائمة مهارات الكتابة الإبداعية والاختبار :

للتحقق من صدق مهارات الكتابة الإبداعية عُرضت القائمة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، والقياس والتقويم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ، وطلب إليهم إبداء الرأي حول :

- مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية .
- مدى ملاءمة المهارات لمستوى طلاب الصف الثامن الأساسي .
- مدى وضوح صياغتها اللغوية .
- حذف أو إضافة ما يرونه غير مناسب من مهارات أو مؤشرات سلوكية .

أُخذ بكافة الملاحظات التي أبداها المحكمون ، وأجريت التعديلات اللازمة ، وبذلك أصبح عدد مهارات الكتابة الإبداعية (20) مهارة ، واعتبرت هذه القائمة أساساً لبناء اختبار الكتابة الإبداعية ، الذي يمثل إحدى أدوات الدراسة ، وقد عُدّ الأخذ بملحوظات المحكمين بمثابة صدق المحتوى للأداة اختار الباحث (2) موضوعين مقترحين لاختبار الكتابة الإبداعية للصف الثامن الأساسي ، واستناداً إلى أهداف تدريس الكتابة الإبداعية ، والموضوعات المقررة لتدريسها ، ومجالاتها التي يشتمل عليها المنهاج والمهارات الفرعية المرتبطة بها ، تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ملحق (10) .

هـ تحديد زمن الاختبار .

بلغ زمن الاختبار (60) دقيقة بعد حساب الزمن لأسرع طالب وآخر طالب ، وهو مناسب لطلاب هذه المرحلة .

و- تصحيح اختبار الكتابة الإبداعية وثبات التصحيح :

1- بعد أن أصبحت قائمة مهارات الكتابة الإبداعية جاهزة وبصورتها النهائية ، اقترح الباحث وزناً لكل مؤشر من المؤشرات السلوكية لكل مهارة ، يساوي هذا الوزن (5 درجات) . والمهارات الست الرئيسة هي :(تنظيم المحتوى ، والأصالة ، والطلاقة ، والمرونة ، والإسهاب ، وسلامة آليات الكتابة) ، كما صمم الباحث مقياساً خماسياً (1-5) على النحو الآتي (بدرجة كبيرة جداً 5 درجات ، بدرجة كبيرة 4 درجات ، بدرجة متوسطة 3 درجات ، بدرجة ضعيفة درجتان ، بدرجة ضعيفة جداً درجة واحدة) .

3- بلغت الدرجة العظمى لاختبار الكتابة الإبداعية (100) مئة درجة ، حيث وزعت الدرجات على المؤشرات المنتمية للمهارات الكتابية ، بواقع (5 درجات) لكل مؤشر .

5- صُحح الاختباران - القبلي والبعدي - الخاصان بالكتابة الإبداعية من قبل المصحح الأول وفق المعايير المعتمدة من قبل المحكمين ، وبعد أن أنهى المصحح الأول عملية التصحيح ، قام المصحح الثاني بالتصحيح وفق المعايير نفسها ، وبعد استخراج علامات الاختبارين - القبلي والبعدي - ، حسب معامل الارتباط بين درجات المصحح الأول ودرجات المصحح الثاني، ويوضح الجدول (1) نتائج ثبات التصحيح وفق معامل ثبات بيرسون .

6-

جدول (1)

نتائج ثبات التصحيح بين درجات المصحح الأول والمصحح الثاني في على وفق معامل ارتباط بيرسون .

الموضوع	معامل ثبات التصحيح
الحوار	0.87
القصة	0.88

إجراءات الدراسة :

اتبع الباحث الإجراءات الآتية :

- الحصول على كتاب من معالي الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة موجه لمعالي الأستاذ الدكتور وزير التربية والتعليم بخصوص تسهيل مهمة الباحث ، ملحق (11) .

– الحصول على كتاب من معالي الأستاذ الدكتور وزير التربية والتعليم موجه لمدير تربية وتعليم عمان الرابعة بخصوص تسهيل مهمة الباحث ، ملحق (12) .

– الحصول على كتاب من مدير تربية وتعليم عمان الرابعة لمديري مدرستي طارق بن زياد الثانوية للبنين ، ومدرسة عبد اللطيف عابدين الأساسية للبنين ،بخصوص تسهيل مهمة الباحث ، ملحق (13) .

– تحديد مهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته الخمسة ، ومؤشراتها السلوكية ، وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، وذلك للتأكد من صدقها ومناسبتها لطلاب الصف الثامن الأساسي .

– زيارة المدرستين ، والإلتقاء بمديريهما ومعلمي اللغة العربية الذين يدرسون شعب الصف الثامن الأساسي فيهما ؛ لتوضيح أهداف الدراسة ، والآليات التي يريد الباحث استخدامها لتنفيذ فعالياتها المختلفة .

– تحديد مهارات التعبير الشفوي ومؤشراتها السلوكية ، وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، وذلك للتأكد من صدقها ومناسبتها لطلاب الصف الثامن الأساسي .

– تحديد مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية ، وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، وذلك للتأكد من صدقها ومناسبتها لطلاب الصف الثامن الأساسي .

– إعداد اختبار الاستيعاب القرائي ومفتاح تصحيحه ، وعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ؛ للتأكد من صدقه وملاءمته لطلاب الصف الثامن الأساسي .

– إعداد اختبار التعبير الشفوي ومفتاح تصحيحه ، وعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ؛ للتأكد من صدقه وملاءمته لطلاب الصف الثامن الأساسي .

– إعداد اختبار الكتابة الإبداعية ومفتاح تصحيحه ، وعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ؛ للتأكد من صدقه وملاءمته لطلاب الصف الثامن الأساسي .

– لغايات قياس ثبات الاختبارات ، وقياس الزمن المناسب لإجراء هذه الاختبارات (اختبار الاستيعاب القرائي ، واختبار التعبير الشفوي ، واختبار الكتابة الإبداعية) التي أعدها الباحث ، تم تجريبها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة خلافاً لعينة الدراسة .

– تحديد الوحدات الدراسية من كتاب اللغة العربية " مهارات الاتصال" للصف الثامن الأساسي التي ستجري عليها الدراسة .

– إعداد الخطة التفصيلية لتنفيذ الدراسة .

– اختيار أفراد عينة الدراسة ، وحصرها في طلاب الصف الثامن الأساسي ، في مدرستي طارق بن زياد الثانوية للبنين ، ومدرسة عبد اللطيف عابدين الأساسية للبنين التابعتين لمديرية تربية عمان الرابعة .

– تحديد الشعب الدراسية المراد تطبيق الدراسة عليها من الصف الثامن الأساسي ، وهي : شعبتان من مدرسة طارق بن زياد الثانوية للبنين كونتا المجموعتين التجريبيتين ، وشعبة من مدرسة عبد اللطيف عابدين الأساسية للبنين كونت المجموعة الضابطة .

– تحديد الحصص اللازمة لتطبيق الدراسة ، حيث طبقت الدراسة في (12) أسبوعاً ، بواقع (4) حصص أسبوعياً ، وبمجموع حصص بلغ (48) حصة .

– تدريب المعلمين اللذين توليا تدريس المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية ، من خلال (4) أربعة اجتماعات عقدها الباحث مع المعلمين ، لشرح وتوضيح جميع الجوانب النظرية والتطبيقية للدراسة ، وعملياً من خلال حضور المعلمين اللذين تم اختيارهما لهذه المهمة لحصة توضيحية نفذها الباحث .

– تطبيق الاختبارات التي أعدها الباحث (اختبار الاستيعاب القرائي ، واختبار التعبير الشفوي واختبار الكتابة الإبداعية) قبلياً على مجموعات الدراسة : المجموعة التجريبية الأولى ، و المجموعة التجريبية الثانية ، والمجموعة الضابطة .

– تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني .

– تدريس المجموعة التجريبية الثانية باستخدام استراتيجية العصف الذهني .

- تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية المعتمدة في دليل المعلم للصف الثامن الأساسي .

- تطبيق الاختبارات التي أعدها الباحث (اختبار الاستيعاب القرائي ، واختبار التعبير الشفوي واختبار الكتابة الإبداعية) بعدياً على مجموعات الدراسة : المجموعة التجريبية الأولى ، و المجموعة التجريبية الثانية ، والمجموعة الضابطة ، بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة مباشرة .

- تصحيح الاختبارين القبلي والبعدي للاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية ، ورصد الدرجات في جداول أعدت خصيصاً لذلك ، ليتسنى إدخالها للحاسوب ، ومعالجتها إحصائياً .

- استخراج نتائج الدراسة ، وعرضها ، ومناقشتها وتفسيرها ، وتقديم مجموعة من التوصيات.

تصميم الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة ، وكون العينة قصدية ، اختار الباحث أنسب تصميم لها وهو المنهج شبه التجريبي للمجموعات غير المتكافئة ، إذ طبق اختبار الاستيعاب القرائي ، والتعبير الشفوي ، والكتابة الإبداعية ، قبلياّ وبعدياّ ؛ لدراسة أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية ، مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

متغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية :

* المتغيرات المستقلة :

1- استراتيجية التدريس ، وتتضمن ثلاثة مستويات :

- استراتيجية التعلم التعاوني .

- استراتيجية العصف الذهني .

- الطريقة الاعتيادية .

2- المتغيرات التابعة ، وتتضمن ثلاثة متغيرات هي :

- مهارات الاستيعاب القرائي .
- مهارات التعبير الشفوي .
- مهارات الكتابة الإبداعية .

المعالجات الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة ، استُخْدمت المعالجات الإحصائية الآتية :

- المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ؛ للمقارنة بين أداء الطلاب في المجموعات الثلاث ، على اختباري الاستيعاب القرائي ، والتعبير الشفوي ، والكتابة الإبداعية ، القبلي والبعدي .
- معادلة كودر – ريتشاردسون(KR-20) لحساب معامل ثبات اختبار الاستيعاب القرائي
- تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمعرفة الفروق بين المجموعات الثلاث .
- اختبار (LSD) للمقارنة بين مجموعات الدراسة الثلاث .
- معادلة كوبر cooper .
- معامل ارتباط بيرسون .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية مقارنة بالطريقة الاعتيادية ، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

نص سؤال الدراسة الأول على ما يأتي : هل هناك فروق جوهرية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تعزى إلى استراتيجية التدريس (التعلم التعاوني ، العصف الذهني ، الاعتيادية) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي ، وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس ، كما هو موضّح في الجدول (2) .

الجدول(2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس .

استراتيجية التدريس	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم التعاوني	48	13.326	2.325	48	42.615	4.689
العصف الذهني	48	12.665	2.314	48	35.817	3.645
الاعتيادية	50	13.037	2.235	50	28.318	3.222

العلامة القصوى من (50) .

يتبين من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني على اختبار الاستيعاب القرائي قد بلغ (42.615) ، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني والذي بلغ (35.817) ، والمتوسط الحسابي لعلامات الطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية ، والذي بلغ (28.318) .

ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين هذه المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) ، تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس ، بعد الأخذ بعين الاعتبار علاماتهم على الاختبار نفسه ، والذي تم تطبيقه قبل البدء بالمعالجة التجريبية كمتغير مصاحب ، ويظهر الجدول (3) نتائج هذا التحليل .

الجدول(3)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي(ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القلبي	2121.125	1	2121.125	1097.322	0.000
استراتيجية التدريس	700.632	2	350.316	181.229	0.000
الخطأ	274.555	142	1.933		
المجموع	3096.312	145			

يلاحظ من الجدول (3) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، حيث بلغت قيمة الإحصائي(ف) (181.229) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) ، ولمعرفة لصالح أي من استراتيجيات التدريس الثلاث تعزى الفروق ، تم حساب

المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي ، حيث يبين الجدول (4) هذه المتوسطات .

الجدول(4)

المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

استراتيجية التدريس	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي المعدّل	الخطأ المعياري
التعلم التعاوني	48	42.000	0.188
العصف الذهني	48	34.150	0.190
الطريقة الاعتيادية	50	27.250	0.192

العلامة القصوى على الاختبار (50) .

وأجريت المقارنات الثنائية البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدية باستخدام اختبار أقل فرق دال (Least Significant Difference : LSD) لمعرفة لصالح من كانت تلك الفروق ، ويتضمن الجدول(5) نتائج المقارنات الثنائية .

الجدول(5)

نتائج المقارنات الثنائية البعدية للفرق بين المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي باستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD)

استراتيجية التدريس		الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
التعلم التعاوني	العصف الذهني	7.850	*0.045
	الطريقة الاعتيادية	14.750	*0.000
العصف الذهني	التعلم التعاوني	7.850 −	*0.045
	الطريقة الاعتيادية	6.900	*0.000
الطريقة الاعتيادية	العصف الذهني	6.900 −	*0.000
	التعلم التعاوني	14.750 −	*0.000

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) .

تبين المقارنات الثنائية البعدية بين المتوسطات المعدلة لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي (الجدول 5) إلى :

1. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي المعدل لعلامات الطلاب الذين استخدموا استراتيجية التعلم التعاوني (42.000) كما يظهر من الجدول (4) والمتوسط الحسابي المعدّل لعلامات الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني (34.150) ، وبلغ هذا الفرق (7.850) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.045) . وهذه النتيجة تعني أن التفوق في الاستيعاب القرائي لصالح الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بنظرائهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني .

2. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي المعدل لعلامات الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني (42.000) كما يظهر من الجدول (5) ، والمتوسط الحسابي المعدل لعلامات الطلاب الذين درسوا الطريقة الاعتيادية (27.250) ، وبلغ هذا الفرق (14.750) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.000) . وهذه النتيجة تعني أن التفوق في اختبار الاستيعاب القرائي كان لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بنظرائهم الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية .

3- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي المعدل لعلامات الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني (34.150) كما يظهر من الجدول (5) ، والمتوسط الحسابي المعدل لعلامات الطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية (27.250) ، وبلغ هذا الفرق (6.900) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.000) . وهذه النتيجة تعني أن التفوق في اختبار الاستيعاب القرائي كان لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني مقارنة بنظرائهم الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية ، وعليه ، وذلك بسبب وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب الصف الثامن الأساسي في اختبار الاستيعاب القرائي تعزى لإستراتيجية التدريس ولصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام طريقة التعلم التعاوني ؛ مما يدل على فاعلية هذه الاستراتيجية في مساعدة الطلاب في الاستيعاب القرائي مقارنة باستراتيجية العصف الذهني والطريقة الاعتيادية في التدريس تشير النتائج السابقة إلى رفض الفرضية الصفرية ، وقبول الفرضية البديلة .

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

نص سؤال الدراسة الثاني على ما يأتي : **هل هناك فروق جوهرية في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي تعزى إلى استراتيجية التدريس (التعلم التعاوني ، العصف الذهني ، الاعتيادية) ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي القبلي والبعدي كما هو موضح في الجدول (6)

جدول(6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي القبلي والبعدي وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس .

استراتيجية التدريس	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		
	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم التعاوني	48	72.650	2.462	48	155.652	6.794
العصف الذهني	48	71.222	4.266	48	162.000	7.504
الطريقة الاعتيادية	50	71.540	5.048	50	110.250	7.456

العلامة القصوى على الاختبار (200) .

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني على اختبار التعبير الشفوي البعدي قد بلغ (162.000) ، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية الالتعلم التعاوني والذي بلغ (155.652) ، ومن المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية والذي بلغ (110.250) .

ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين هذه المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) ، أجرى الباحث تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي البعدي وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس ، بعد الأخذ بعين الاعتبار علاماتهم على الاختبار (القبلي) ، ويُظهر الجدول (7) نتائج هذا التحليل .

الجدول(7)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي البعدي وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي(ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي (المصاحب القبلي)	2356.406	1	2356.406	2235.670	*0.000
طريقة التدريس	2907.648	2	1453.500	1379.000	*0.000
الخطأ	150.680	143	1.054		
المجموع	5414.734	**145**			

يلاحظ من الجدول (7) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي البعدي تعزى لمتغير استراتيجية التدريس ، بعد الأخذ بعين الاعتبار علاماتهم على الاختبار (القبلي) ، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) لمتغير استراتيجية التدريس (1379.000) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.000).

ولمعرفة لصالح أي من استراتيجيات التدريس الثلاث تعزى إليها الفروق ، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي البعدي ، حيث يبين الجدول (8) هذه المتوسطات.

جدول(8)

المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي البعدي

استراتيجية التدريس	العدد	المتوسط الحسابي المعدّل	الخطأ المعياري
التعلم التعاوني	48	152.255	0.160
العصف الذهني	48	161.000	0.152
الطريقة الاعتيادية	50	108.250	0.150

كما أجريت المقارنات الثنائية البعدية بين متوسطات الحسابية المعدلة لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي البعدي باستخدام اختبار أقل فرق دال (Least Significant Difference : LSD) لمعرفة لصالح من كانت الفروق ، ويتضمن الجدول (9) نتائج المقارنات الثنائية البعدية .

جدول (9)

نتائج المقارنات البعدية للفرق بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي البعدي باستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD)

استراتيجية التدريس		الفرق بين المتوسطات الحسابية المعدّلة	مستوى الدلالة
التعلم التعاوني	العصف الذهني الطريقة الاعتيادية	8.745 − 44.005	0.000 * 0.000*
العصف الذهني	التعلم التعاوني الطريقة الاعتيادية	8.745 52.750	0.000 * 0.000*
الطريقة الاعتيادية	التعلم التعاوني العصف الذهني	44.005 − 52.750 −	0.000 * 0.000*

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) .

يلاحظ من المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلاب عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي البعدي كما في الجدول (9) ، ما يأتي :

1- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي المعدّل لعلامات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني (161.000) كما يظهر من الجدول (8) ، والمتوسط الحسابي المعدّل لعلامات طلاب المجموعة التجريبية الأولى، الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني (152.255) ، وبلغ هذا الفرق (8.745) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.000) . وهذه النتيجة تعني أن التفوق في تنمية مهارات التعبير الشفوي كانت لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني ، مقارنة بنظرائهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني .

2- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي المعدّل لعلامات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني (161.000) كما يظهر من

الجدول (8) ، والمتوسط الحسابي المعدّل لعلامات طلاب المجموعة الضابطة ، الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية (108.250) ، وبلغ هذا الفرق (52.750) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.000) . وهذه النتيجة تعني أن التفوق في تنمية مهارات التعبير الشفوي كانت لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني ، مقارنة بنظرائهم الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية .

3- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي المعدّل لعلامات طلاب المجموعة التجريبية الأول الذين درسوا باستخدام التعلم التعاوني (152.255) كما يظهر من الجدول (8) ، والمتوسط الحسابي المعدّل لعلامات طلاب المجموعة الضابطة ، الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية (108.250) ، وبلغ هذا الفرق (44.005) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.000) . وهذه النتيجة تعني أن التفوق في تنمية مهارات التعبير الشفوي كانت لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، مقارنة بنظرائهم الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية .

وبناءّ على النتائج السابقة تُرْفض الفرضية الصفرية الثانية ، وتقبل الفرضية البديلة ، لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب الصف الثامن الأساسي على اختبار مهارات التعبير الشفوي تعزى لاستراتيجية التدريس ، ولصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني ؛ مما يدلل على فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التعبير الشفوي في مادة اللغة العربية مقارنة باستراتيجيتي التعلم التعاوني ، والطريقة الاعتيادية .

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

نص سؤال الدراسة الثالث على ما يأتي : **هل هناك فروق جوهرية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي تعزى إلى استراتيجية التدريس (التعلم التعاوني ، العصف الذهني ، الاعتيادية) ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال ، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي ، وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس ، كما هو موضّح في الجدول (10) .

الجدول(10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبارالكتابة الإبداعية القبلي والبعدي وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس .

استراتيجية التدريس	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم التعاوني	48	49.31	5.564	48	70.000	5.442
العصف الذهني	48	47.66	4.420	48	75.250	6.820
الطريقة الاعتيادية	50	46.000	5.850	50	55.200	5.666

العلامة القصوى على الاختبار (90) .

يلاحظ من الجدول(10) أن المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي قد بلغ (75.250) ، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني والذي بلغ (70.000) ، ومن المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية والذي بلغ (55.200) ، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين هذه المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ، أجرى الباحث تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي البعدي وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس ، بعد الأخذ بعين الاعتبار علاماتهم على الاختبار (القبلي) ، ويظهر الجدول(11) نتائج هذا التحليل .

جدول (11)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي(ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	2245.450	1	2245.450	922.156	*0.000
طريقة التدريس	2908.548	2	1454.274	597.237	*0.000
الخطأ	150.680	143	2.435		
المجموع	5304.588	**145**			

يلاحظ من الجدول (11) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي تعزى لمتغير استراتيجية التدريس ، بعد الأخذ بعين الاعتبار علاماتهم على الاختبار (القبلي) ، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) لمتغير استراتيجية التدريس (597.237) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.00).

ولمعرفة لصالح أي من استراتيجيات التدريس الثلاث تعزى إليها الفروق ، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي ، حيث يبين الجدول (12) هذه المتوسطات.

جدول(12)

المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي

استراتيجية التدريس	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التعلم التعاوني	**48**	**69.250**	**0.160**
العصف الذهني	**48**	**73.000**	**0.152**
الطريقة الاعتيادية	**50**	**52.400**	**0.150**

كما أجريت المقارنات الثنائية البعدية بين متوسطات الحسابية المعدلة لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي البعدي باستخدام اختبار أقل فرق دال (Least Significant Difference : LSD) لمعرفة لصالح من كانت الفروق ، ويتضمن الجدول (13) نتائج المقارنات الثنائية .

جدول (13)

نتائج المقارنات البعدية للفرق بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات طلاب عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي البعدي باستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD)

استراتيجية التدريس		الفرق بين المتوسطات الحسابية المعدّلة	مستوى الدلالة
التعلم التعاوني	العصف الذهني	3.750−	*0.000
	الطريقة الاعتيادية	16.850	*0.000
العصف الذهني	التعلم التعاوني	3.750	*0.000
	الطريقة الاعتيادية	20.600−	*0.000
الطريقة الاعتيادية	التعلم التعاوني	16.850−	*0.000
	العصف الذهني	20.600 −	*0.000

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) .

يلاحظ من المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلاب عينة الدراسة على اختبار التعبير الشفوي البعدي كما في الجدول (13) ما يأتي :

1−وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي المعدّل لعلامات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني (69.250) كما يظهر من الجدول (12) ، والمتوسط الحسابي المعدّل لعلامات طلاب المجموعة التجريبية الثانية ، الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني (73.000) ، وبلغ هذا الفرق (− 3.750) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.000) ، وهذه النتيجة تعني أن التفوق في تنمية مهارات

الكتابة الإبداعية كانت لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني ، مقارنة بنظرائهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني .

2- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي المعدّل لعلامات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني (69.250) كما يظهر من الجدول (12) ، والمتوسط الحسابي المعدّل لعلامات طلاب المجموعة الضابطة ، الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية (52.400) ، وبلغ هذا الفرق (16.850) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.000) . وهذه النتيجة تعني أن التفوق في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية كانت لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، مقارنة بنظرائهم الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية .

3- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي المعدّل لعلامات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني (73.000) كما يظهر من الجدول (12) ، والمتوسط الحسابي المعدّل لعلامات طلاب المجموعة الضابطة ، الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية (52.400) ، وبلغ هذا الفرق (-20.600) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.000) . وهذه النتيجة تعني أن التفوق في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية كانت لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني ، مقارنة بنظرائهم الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية .

وبناءّ على النتائج السابقة تُرفض الفرضية الصفرية الثالثة ، وتُقبل الفرضية البديلة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب الصف الثامن الأساسي على اختبار مهارات الكتابة الإبداعية تعزى لاستراتيجيه التدريس ، ولصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني ؛ مما يدلل على فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في مادة اللغة العربية مقارنة بإستراتيجية التعلم التعاوني ، والطريقة الاعتيادية .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة ، والتوصيات التي يراها الباحث مناسبة في ضوء النتائج .

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

نص سؤال الدراسة الأول على ما يأتي : **هل هناك فروق جوهرية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تعزى إلى استراتيجية التدريس (التعلم التعاوني ، العصف الذهني ، الاعتيادية) ؟**

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات علامات الطلاب الذين درسوا حسب استراتيجية التدريس (التعلم التعاوني ، العصف الذهني ، الضابطة ، وبالرجوع إلى جدول (1) فقد كان متوسط علامات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني (32.615) ، وكان متوسط علامات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية العصف الذهني (30.817) ، بينما كان متوسط علامات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية (25.318) ، وكانت الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني .

وهذا يدل على أن استراتيجية التعلم التعاوني مؤثرة وفعالة بالمقارنة مع الاستراتيجيات المستخدمة في هذه الدراسة (العصف الذهني ، والطريقة الاعتيادية) ، ودليل ذلك أن الطلاب قد تعلموا ، وأنجزوا وكان تحصيلهم في مهارات الاستيعاب القرائي أعلى من تحصيل الطلاب الذين تعلموا حسب استراتيجية العصف الذهني ، والطريقة الاعتيادية ، وهذا ما كشفت عنه الأوساط الحسابية لاستراتيجيات التدريس .

وهذا يدل على أن استراتيجية التعلم التعاوني وفرت الفرص المناسبة لإفادة المتعلمين من المواقف التعليمية ، إذ إن كل متعلم يتعلم حسب استراتيجية التعلم التعاوني ، يعتبر مشاركاً في عملية التعلم وليس مستقبلاً للمعلومات فقط كما هو الحال في الطريقة الاعتيادية .

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة كل من :(القلقيلي ، 2004 ؛ كوكجة ، 1991 ؛ عمايرة ، 2004 ؛ Glenn , 1995) . إضافة إلى ذلك فإن طريقة التعلم التعاوني تتميز

بتعاون أفراد المجموعة الواحدة حيث تتيح هذه الاستراتيجية الفرصة للطلاب في المجموعة استغلال القدرات والإمكانات الموجودة لدى كل فرد ، وهذا بخلاف ما يحدث في استراتيجية العصف الذهني ، والطريقة الاعتيادية .

يعود السبب في تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني إلى تنظيم المادة الدراسية ، وتسلسلها وتسليمها للمتعلمين قبل موعد الحصة ، واعتماد مبدأ التنظيم ، وتواضع المعلمين والمتعلمين ، والعمل بإخلاص وقيام كل فرد من أفراد المجموعة الواحدة بدوره خير قيام ، والتزام الطلاب بالأخلاق الحميدة ، والعمل ضمن مجموعات ، مما أدى إلى زيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من: (القلقيلي، 1999 ؛ أبو عيشة ،2001) والتي بينت أهمية التدريب والتنظيم لدروس التعلم التعاوني مما أدى إلى زيادة التحصيل الدراسي مقارنة بالمجموعات التي درست باستخدام استراتيجية العصف الذهني ، والطريقة الاعتيادية .

وقد يعود السبب في تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني إلى الإعداد والتخطيط الجيد من جانب الطلاب أنفسهم ، بالإضافة إلى تخصيص جزء معين لكل طالب من أفراد المجموعة ، مما يؤدي إلى شعوره بالثقة بالنفس ، والرغبة في العمل مع الآخرين لإثبات ذاته وقدراته ، وهذا بدوره يؤدي إلى الزيادة في التحصيل الدراسي . وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (خطاب ، 1990).

ويمكن تفسير تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني على طلاب المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية العصف الذهني ، والطريقة الاعتيادية إلى أن هذه الاستراتيجية – استراتيجية التعلم التعاوني – اعتمدت مبادئ محددة ساهمت في إيجاد آثار إيجابية في التحصيل ، وهذا ما أكدته دراسة (القلقيلي ،2004) .

وقد يعود تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى ، إلى تحمل كل فرد من أفراد المجموعة المسؤولية عن تعلمه وتعلم باقي أفراد المجموعة ، أي أن معرفة كل طالب أنه مسئول بشكل فردي عن قيامه بالمهمة الموكلة إليه ، وذلك من خلال تحديد الأدوار ، وتبادلها في كل حصة ، وأنه مسئول أيضاً عن تعلم باقي أفراد المجموعة وتقدمهم ، وهذا يجعل كل متعلم يبذل ما في وسعه لتعليم الآخرين،وهذا ما أكدته دراسة(العازمي 2002 ؛ شاكر ،2011).

ويعزو الباحث سبب تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني إلى الفرص التي توفرها استراتيجية التعلم التعاوني للطلاب بمناقشة المادة الدراسية ، وبنقد بعضهم أداء بعض ، وتقويم أعمالهم ، وكتابة تقاريرهم ، وقراءة بعضها ، حيث يؤدي ذلك إلى إفادة الطلاب من بعضهم ، واكتساب خبرات جديدة وتطبيقها في حصص أخرى .

كما يعزو الباحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، إلى توجيه المعلم المستمر للطلاب ، وسرعة فهمهم للتعليمات والعمل على تعديل سلوكهم أولا بأول ، وتقديم النصح والإرشاد لهم ، وحثهم على التعاون في أعمال الخير وتحصيل العلم داخل المدرسة وخارجها ، إذ أن استراتيجية التعلم التعاوني تفسح المجال وتهيئ الفرص لاتصال الطلاب بعضهم ببعض داخل المدرسة وخارجها ، ولا يقتصر الأمر على ذلك إذ أن اعتماد مبدأ الثواب والتعزيز يجعل الطلاب يبذلون أقصى ما عندهم من قدرات ، وما يملكون من مهارات ، لأجل الحفظ والفهم معاً ومساعدة بعضهم بعضاً ، والعمل على إنجاز وإتقان المهمات المطلوبة من المجموعة الواحدة .

وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئياً معً نتائج دراسة كل من : (حطيبات ، 2007؛ غباشنة 1994) .

ويمكن أن يعزى السبب في اختلاف النتائج إلى اختلاف طبيعة المادة ، أو الإجراءات والمهمات ، أو الاختلاف في أعمار الطلاب .

ثانياً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

نص سؤال الدراسة الثاني على ما يأتي : **هل هناك فروق جوهرية في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تعزى إلى استراتيجية التدريس (التعلم التعاوني ، العصف الذهني ، الاعتيادية) ؟**

يتضح من النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ، بين متوسطات أداء طلاب مجموعات الدراسة الثلاث في اختبار

التعبير الشفوي البعدي إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) ، بين متوسطات أداء طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية العصف الذهني ، ومتوسطات أداء طلاب المجموعة الأولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الشفوي ، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية ، وتشير هذه النتائج إلى فعالية استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية (العصف الذهني) .

وقد يعزى الأثر الإيجابي لاستراتيجية العصف الذهني في تحسين أداء الطلاب في التعبير الشفوي البعدي إلى أسباب عديدة منها : أن هذه الاستراتيجية تقوم على تجزئة المهارة الكلية إلى مهارات جزئية، فالطالب يتعامل مع مهارة جزئية بسيطة ثم ينتقل إلى مهارة جزئية أخرى وصولاً لتحقيق المهارة الكلية ، ويرى كل من (شحاتة ، 2000 ؛ الكندري ، 1995 ؛ نصر ، 1995) أن هذا الأمر يسهل على الطالب فهم المهارة وإتقانها . كما أن هذه الأنشطة كانت مرتبطة بحياة الطالب وليست مفروضة عليه بل هي مما يعيشه الطالب ، أو مما يشاهده؛ مما جعل هذه الأنشطة ذات معنى لدى الطلبة ، وتستجيب لحاجات حقيقية يرغب في تعلمها وإتقانها وقدعدّ مدكور(1988) ذلك شرطاً أساسياً ليكون التدريب ناجحاً وينمي المهارة الشفوية المستهدفة لدى الطالب ويحسنّها.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أظهرت الأثر الإيجابي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات اللغة الشفوية من جهة ، وزيادة التحصيل اللغوي لدى الطلاب من جهة أخرى ، من مثل (Asha ,2001 ؛ Schundler 1992).

وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني وطلاب المجموعة الضابطة التي درست المهارات نفسها بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الشفوي البعدي ، ويعزو الباحث الأثر الإيجابي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الشفوي مدار البحث إلى كثرة الأنشطة اللغوية التي يستخدمها المعلم في هذه الاستراتيجية ، فكل الطلاب يجب أن يشاركوا فيها بجوّ حر وحوار مفتوح ، وما يتطلبه ذلك من عمليات التعليق والتعقيب والنقد وإبداء الرأي وعمل الملخصات وما شابه ذلك ؛ مما ساعد على توليد أفكار وإنتاج استجابات لغوية شفوية أكثر تعبيراً ودقة مما جعل الطلبة أقدر على التحدث.

وزيادة على ذلك فإن كثرة فرص التفاعل اللفظي التي تتيحها هذه الاستراتيجية للطلبة كانت من الأسباب الهامة التي ساعدت على إنتاج استجابات شفوية أكثر تعبيراً؛ ولأن الطلبة في المجموعة الواحدة يستمعون لبعضهم بعضاً ويتشاورون في كيفية الإجابة عن الأنشطة المطروحة ثم يقوم كل طالب بالاستجابة شفوياً مستفيداً من زملائه الذين يتقنون هذه المهارة؛ مما ساعدهم على تنمية مهاراتهم الشفوية؛ لأن للقدوة أثر كبير في المحاكاة والتقليد وعدّ جويل (Cerezo ,2002) أن هذا الأمر من العوامل التي تساعد على تنمية المهارة الشفوية واكتسابها.

ولعل ما تقوم عليه هذه الاستراتيجية من عناصر تؤثر في تشكيل مهارات التحدث وتنميتها كان من الأسباب التي أدت إلى تحسن أداء الطلاب الشفوي ، حيث يشعر كل طالب فيها بأن عليه أن يعمل بجد ونشاط وأن يتفاعل مع الآخرين سواء أكان في مجموعته أم في المجموعات الأخرى لينجز المهمات اللغوية المطلوبة منه أو من مجموعته.

ولأن كل طالب في هذه الاستراتيجية يشعر بأن عليه أن يعمل بجد ونشاط لإنجاز المهمات المطلوبة؛ الأمر الذي يتطلب منه أن يتفاعل مع الآخرين ويتواصل معهم سواء أكان في المجموعة الواحدة أم في المجموعات الأخرى ؛ لينفذ النشاطات اللغوية المطلوبة منه ، ويزيد ذلك من فرص ممارسة المهارات اللغوية الشفوية موضع الدراسة ؛ مما جعل الطلبة أقدر على التحدث ؛ لأنه كلما زادت ممارسة الفرد للمهارة ، زاد نموها وتحسنت لديه .

ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء طلاب المجموعة التجريبية الثانية وطلاب المجموعة التجريبية الأولى من ناحية أخرى ، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية الثانية ، وتشير هذه النتائج إلى أن استراتيجية العصف الذهني كانت أكثر فاعلية من استراتيجية التعلم التعاوني والطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات التعبير الشفوي لطلاب الصف الثامن الأساسي.

ثالثاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

نص سؤال الدراسة الثالث على ما يأتي : **هل هناك فروق جوهرية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تعزى إلى استراتيجية التدريس (التعلم التعاوني ، العصف الذهني ، الاعتيادية) ؟**

يتضح من النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ، بين متوسطات أداء طلاب مجموعات الدراسة الثلاث في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha =$

0.05) ، بين متوسطات أداء طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية العصف الذهني ، ومتوسطات أداء طلاب المجموعة الأولى التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية ، لصالح المجموعة التجريبية الثانية ، وتشير هذه النتائج إلى فعالية استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية (العصف الذهني) .

وبعتقد الباحث أن استراتيجية العصف الذهني تمثل شيئاً جديداً ومثيراً لدى الطلاب ، إذ لم يتعودوا على مثل هذه الاستراتيجية في دراستهم لموضوع الكتابة الإبداعية ، هذا بالإضافة إلى تنوع الأساليب المستخدمة في الاستراتيجية بين المناقشة والحوار ، والمشاركة الإيجابية للطلاب أثناء الحصة ، مما زاد من إقبالهم على دروس الاستراتيجية ، وزادت دافعيتهم للتعلم .

كما يعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى إدراك الطلاب أهمية العمليات الكتابية كأداة فاعلة تسعفهم في بلورة أفكارهم ، وتعابيرهم بشكل منطقي ومقبول ، وأكثر دقة وتنظيماً وفق معايير كتابية كانوا يفتقرون إليها قبل تطبيق الدراسة . ويمكن تفسير هذه النتيجة من حيث أن أهم سمة من سمات الكتابة الإبداعية هي التغيّر الدائم في تقديم الأفكار ، والمشاعر على وفق كمية المعلومات، وحالة الكاتب الذهنية وتدفق الأفكار ، وهذه السمة تلتقي مع طبيعة ممارسة العمليات الكتابية التي تمارس بشكل دائري ومستمر أثناء ممارسة عملية الكتابة ، التي ينتج عنها إعادة الصياغة المستمرة للنص المكتوب .

وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة (خصاونه ، 2005 ؛ عبد الوهاب ، 2002 ؛ الصوص ، 2003 ؛ اللوزي ، 2005) .

وزيادة على ذلك فإن فرص استخدام اللغة المكتوبة في هذه الاستراتيجية أكبر وأوسع من استراتيجية التعلم التعاوني والطريقة الاعتيادية ، وكذلك إلى أن هذه الاستراتيجية تقوم على مبادئ هامة فلا نقد لأفكار أحد ؛ لأن النقد عادة يحدّ من إنتاج الأفكار والاستجابات الشفوية ؛ مما أطلق حرية التفكير والتعبير لدى الطلاب في هذه المجموعة ، فلا قيود على ما يقولونه ، ولا قيود على أشكال تعبيرهم الكتابي الإبداعي عن آرائهم أثناء عملية العصف والمناقشة ، وهذا ساعد الطلاب على كسر حواجز الخوف ، والقلق من أن تواجه استجاباتهم وأفكارهم بالرفض أو السخرية ، وبالتالي ازدادت دافعيتهم للتعبيرعن آرائهم ومواقفهم كتابة ، وزادت قدرتهم على ترتيب الأفكار وتنظيمها، ومعرفة المهم منها والتركيز عليه في أثناء الكتابة . مما جعلهم أكثر

تفوقاً من الطلاب في كلّ من المجموعة التجريبية الأولى (التعلم التعاوني) والمجموعة الضابطة.

رابعاً : التوصيات والمقترحات :

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث ويقترح بما يأتي :

1- التنويع في استراتيجيات تدريس فنون اللغة العربية مثل استراتيجية العصف الذهني والتعلم التعاوني ، وغيرها .

2- تزويد المعلمين والمعلمات بنشرات تربوية ، وأوراق عمل تتضمن مبادئ التعلم التعاوني ، ومبادئ العصف الذهني ؛ لتشكل ثروة معرفية لديهم .

3- تدريب المعلمين والمعلمات من خلال عقد ورش العمل لاستخدام الاستراتيجيات الحديثة في مجال تدريس فنون اللغة العربية ، وعرض نماذج لدروس توضيحية مصورة لمشاهدتها ومناقشتها .

4- إجراء دراسات مشابهة لتنمية مهارات أخرى ، وفي صفوف ومراحل مختلفة .

المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو حجاج ، أحمد زينهم (1993) . " **تنمية مهارات التعبير الشفوي والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس في التعليم الأساسي الابتدائي، رسالة** ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا : مصر .

أبو الخير ، مدحت السيد محروس (1995) . أثر التعلم التعاوني على التحصيل وبقاء أثر التعلم في الرياضيات بالصفين الثاني والثالث الابتدائي ، **مجلة كلية التربية بأسيوط** ، المجلد الأول ، العدد (11) ، جامعة أسيوط : مصر .

أبو رزق ، ابتهال محمود إسماعيل (1999) . " **أثر برنامج مقترح لتنمية التعبير الكتابي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

أبو عيشة ، محمد أحمد إبراهيم (2001) . " **أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في تدريس البلاغة العربية مقارنة بالطريقة التقليدية** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن

أبو نوارة ، رندة (2005) . " **مشكلات تدريس التعبير والاقتراحات لحلها في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية** ". رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

الأحمدي ، مريم محمد (2005) . " **برنامج مقترح لتنمية مهارات الاتصال اللغوي الشفوي لدى طالبات كلية التربية للبنات بجدة المملكة العربية السعودية** " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية للبنات بجدة ، جدة ، السعودية .

إدريس ، محمد روبين (1992)."**علاقة جنس المتعلم ومستوى تحصيله العلمي ومستوى معرفته القبلية وطبيعة النص العلمي باستراتيجيات الاستيعاب القرائي للنصوص العلمية** "، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

أمان ، عباس (1987) . " **تنمية مهارات المناقشة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالبحرين** ".

رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، مصر .

البجة ، عبد الفتاح (2005) . **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها** . دار الكتاب الجامعي : العين .

بدير ، كريمان (2008) . **التعلم النشط** ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

جروان ، فتحي ونور ، كاظم (2005) . **دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع** . عمان : دار ديبونو للنشر والتوزيع .

الجعافرة ، عبد السلام يوسف فالح (2004) . " **أثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين مستوى أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن في الكتابة الوظيفية في اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها** " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان **الأردن .**

جونسون ، ديفيد وجونسون ، روجر وهولبك ، آديث جونسون (1995م). " **التعلم التعاوني** " ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع ، المملكة العربية السعودية.

الحباشنة ، يوسف عبد الله (2006) ." **أثر التدريس باستخدام استراتيجيي التعلم التعاوني والتعلم الجماعي القائمتين على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في الأداء والتعبير الكتابي واتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن نحوه** " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .

حبيب الله ، محمد (1997) . **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**، دار عمار : عمان .

الحجاج ، بهجت سعود (2000) . " **مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان : الأردن .

حطيبات ، عبد الرحمن عبد الحافظ (2007) . " **أثر إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم**

التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ،الأردن .

خصاونة ، رعد علي (2005) ." **أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها** " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .

خطاب ، محمد (1990) . **التعلم التعاوني / التعاون داخل الصف وخارجه** ، مجلة القافلة ، المجلد الثامن والثلاثون ، العدد العاشر ، المملكة العربية السعودية : شركة آرامكو .

خولي ، أحمد عبد الكريم (2004). **التعبير الكتابي وأساليب تدريسه** ، عمان : دار الفلاح للنشر والتوزيع .

زعبي ، محمد أحمد صالح (2001) . " **تقويم الاستجابات اللغوية الشفوية الموقفية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين في مديرية تربية لواء الرمثا** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .

زيتون ، حسن (2003) ، **استراتيجيات التدريس** ، ط1 ، القاهرة : **عالم الكتب** .

سحتوت ، إيمان محمد (2009) . " **أثر إستراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن** " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .

سعادة ، جودت أحمد ؛ عقيل فوزي ؛ زامل مجدي ؛ اشتية جميلة ؛ أبو عرقوب هدى (2006) **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق** ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

سليمان ، سناء محمد (2005) . **التعلم التعاوني أسسه ، استراتيجياته تطبيقاته** ، القاهرة : عالم الكتب .

سمك ، محمد صالح (1986). **فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية** ،: القاهرة : دار الفكر العربي .

السيد ، محمود أحمد (1997) . **في طرائق تدريس اللغة العربية** ، ط2 ، دمشق ، سوريا : منشورات جامعة دمشق .

شاكر ، مها شفيق كايد (2011) . " **أثر إستراتيجيتي روبنسون الأصلية والمطورة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن** " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية ، عمان ، الأردن .

شحاتة ، حسن السيد (1992) . **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

الشروف ، زينب عبد القادر (2002). " **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية الرصيفة** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .

الشروف ، غادة (2004) . " **أثر برنامج تعليمي مقترح على التعبير الكتابي في اللغة العربية لطالبات الصف الأول الثانوي في مديرية تربية الرصيفة** " ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن.

شطناوي ، بهيسة (2001) . " **أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية في التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن.

الصوص ، سمير (2003) . " **أثر برنامج تعليمي مُدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي** " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .

الضمور ، ماجد محمد إبراهيم (2008) ." **أثر إستراتيجيتين تدريسيتين قائمتين على التعلم التعاوني والإتقاني في اكتساب المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن** " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .

طواها ، سعيد (1995) . " **أثر غياب النص أو وجود أثناء التلخيص والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن

الطورة ، هارون محمد (2004) . " **تصميم برنامج مبني على التدريس باللعب الدرامي وأثره في تطوير مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن** " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .

الطيطي ، رياض محمد (2000) . " **أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك إربد ، الأردن .

ظنحاني ، راشد محمد (2008) . " **فاعلية برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والاستماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة** " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .

عازمي ، عائشة سائر (2002) . " **أثر طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

عبد العزيز ، فهيمة سليمان (1997) . فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ، **دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، العدد (42) ، جامعة عين شمس : مصر .

عبد الوهاب ، سمير (2002) . **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في مجال الشعر)** ، القاهرة : المكتبة العصرية .

عبدالله ، السيد جمعة السيد (2007) . " **فعالية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، مصر.

عبيدات ، عبد الله محمد إبراهيم (2004) . " **أثر إستراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء بني كنانة** ". أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .

عزازي ، سلوى محمد (2004) . " **فاعلية برنامج قائم علي الوعي الأدبي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية** " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، المنصورة ، مصر.

عساف ، صالح بن أحمد (2003) . **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** ، ط3 ، الكتاب الأول ، الرياض : مكتبة العبيكان .

عليمات ، حمود محمد مرشد (2007) . " **أثر إستراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن** " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .

عمايرة ، عبد الله عيسى (2004) . " **بناء برنامج تدريبي لتحسين الاستيعاب القرائي عند طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء دير علا واختبار فاعليته** " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .

عنزي ، سامي شطيط (2007) . " **أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارات قراءات واستخدام الخرائط الجغرافية لطلبة المرحلة المتوسطة في الكويت** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .

غباشنه ، يسري ، (1994) . **أثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

فريق الوطني لمبحث اللغة العربية (1991) . **منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي** ، وزارة التربية والتعليم ، عمان ، الأردن .

فهمي ، إحسان (2003) . فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة قي تنمية القراءة الناقدة لدى

طالبات الصف الأول الثانوي . **مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد (23) ، يونية كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ص ص : 117 – 157 .

قحطاني ، سالم بن علي بن سالم (2001) ، " **فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم نحو الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الأساسية** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز ، الرياض ، السعودية.

القلقيلي ، عودة سليمان محمد (2004) . " **أثر استخدام طرائق تدريس المحاضرة والتعلم التعاوني والاستقصاء في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحوها في مبحث التربية الإسلامية** " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .

الكلباني ، زونية بنت سعيد راشد (1997) . " **تقويم مهارات التعبير الشفوي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية في سلطنة عُمان** ". رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس ، مسقط ، سلطنة عُمان .

كوكجة ، ريم زاده ، (1991) . **مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في منطقة عمان الكبرى** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

الكيومي ، محمد بن طالب بن مسلم (2009) . " **أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس ، مسقط ، سلطنة عمان .

اللوزي ، مريم محمد موسى (2005) . " **بناء برنامج تدريبي وفق نموذج ويليام جوردون لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية باللغة العربية لطلبة الصف العاشر الأساسي** " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن

المثاني ، احمد (1995) . "**أثر التعلم المفرد والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي** "، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .

المحتسب ، نهاد صالح مخلص ، (2003) . **أثر طريقتي التعلم التعاوني والاستقرائي على الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية مقارنة بالبرنامج التقليدية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مدينة المفرق** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة آل البيت ، المفرق ، الأردن .

المخزومي ، محمد ناصر (2004) . " **أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمديرية تربية إربد الثانية** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .

مدكور ، علي أحمد (1988) . تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية ، **المجلة العربية للبحوث التربوية** . يوكيد ، مجلد8 ، العدد(2) .

مدكور ، علي أحمد (1997) . **تدريس فنون اللغة العربية** ، ط2 ، مكتبة الفلاح : الكويت .

مطالقة ، سوزان خلف مصطفى (1998) . " **أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي** " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .

المفتي ، محمد أمين (1996) . **سلوك التدريس** ، القاهرة : مركز الكتاب للنشر والتوزيع .

المقدادي ، محمد فخري (1992) . مقارنة استيعاب تلاميذ الصف السابع الأقوياء بأقرانهم الضعاف بعد القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية دراسة امبريقية . **أبحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** ، 8 (1) , 129– 150 .

مقلد ، محمد محمود (1989) . مشكلات ضعف الطلاب في التعبير تشخيص وعلاج ، **رسالة التربية** ، قطر 7 (3) , 62 – 67 .

نصر ، حمدان علي (1995) . تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن . **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر** ، السنة الرابعة: العدد (7) , 199– 235 .

نصر ، حمدان علي (2003) . اتجاهات معلمي اللغة العربية في سلطنة عُمان نحو استخدام المنحى التكاملي في التدريس وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات ذات الصلة . **مجلة كلية التربية** ، جامعة أسيوط ، 19 (1) ,71 – 110 .

نصر ، حمدان علي والعبادي ، حامد (2005) . أثر إستراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ،(1) 1 51 – 65 .

الهاشمي ، عبد الرحمن (2005) . **التعبير واقعة تدريسه ، أساليب تصحيحه** ،عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .

وزارة التربية والتعليم ، (1998) . **الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف السادس** .

.www.moe.gov.om:8000/moe/bulletin/1stissu/1earndef.htm.101k

وزارة التربية والتعليم (2000) . ضبط نوعية التعليم للمرحلة الأساسية للعام 2000/1999.

www.moe.gov.jo/arabic/ArabicDoc/statistics%20analysis.doc

يعقوب ، ينال (1996) ." **فاعلية الطرق التفاعلية في تدريس التربية الإسلامية ، دراسة تجريبية على طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدينة دمشق** "، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمشق : دمشق ، سوريا .

يونس ، فتحي ، والناقة ، محمود (1977) . **أساليب تعليم اللغة العربية** ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

ثانيا: المراجع الأجنبية :

Abo Alsha' ar A , (1999) . The Effect of Comparative Writing in teraction on writing for first a secondary graders at the schools of first directorate of education in Irbid **unpublished M.A thesis** , yarmouk Univesity Irbid , Jordan Achievement .

Al – jabali . Mohammmmed Ahmed . (1996). The Role Of Using Role Play and Pictures In Developing The Speaking Skills Of Tenth – Graders In Irbid District . **M. A . Thesis** , yarmouk University , Jordan .

AL- shaye , Shaye Saud . (2002) . The effectiveness of met cognitive strategies on reading comprehension and comprehension strategies 0f eleventh grade students in Kuwaiti high school . PHD
Wwwlib.umi.com/dissertations/preview all/3062144.

Alex ,Zhang Hong . (1995). Oral Hanhuage Development Across The Curriculum Eric 389029 . Anderson , P.S. (1987). **Language Skills In Elementary Education** , New York , Macmillan Publishing Company .

Asha . K , (2001) . **An evaluation of main Idea Strategy Instruction in for commercial Reading** , Journal reading and writing . 171.1p.53-81 .

Barry , Arlene . (2002) . Reading Strategies Teachers say they use . EBSCOHOST .

Cerezo N. (2002). **"Implementing problem – based learning in the mathematics classroom : A method of involving minority and female students , A paper presented for Secondary Education for a Better Future , An International Conference"** , 21-23 December Muscat.

Coiro , Julie . (2001) . Using the Think – Aloud in Reading in struction . www.suitelol.com/article.cfm/141/87/20

Conzalez , M . A . (1986). Effect Of Cooparetive And Individual Learning Groups On The Second Language Achievement Of Limited –English – Proficient Students 1st Education Ford Ham University , London

Cook , L . (1990) . the Impact Of Cooperative Learning Strategies On Professional And Graduate Education Students At California State University Preordain University . **DAI** 51(1),139-A .

Danna , M (1991) . Good readers make good writers : description of four college student . Journal of Reading , vol 36 , pp 84- 88 .

Darayseh , A.(2003) . The effect of proposed program based on semantic mapping and brain storming strategies based on semantic mapping and brain storming strategies on devoloping the English writing ability and attitudes . Unpublished PHD Thesis , Amman , University of Jordan .

Gleen , A. (1995) . A case study of at – risk students using cooperatve techniques in two high school , Language arts classes , Indiana University , DAL , A 56/09 , P. 3389 Mar1996 .

Greenwald, N. (2000). Collada , G.A. (1991) . Effects of Brainsto riming "Learning from problem", The Science Teacher, 67(4):28-32.

Hamer , W.K (1995) . A study in the use of Cooperative Learning to teach writing Process to students with Learning disabilities . D.A.L.A 57/09 – P 3890 .

Hasley , N. (1989) . The effectiveness par collabration of the writing on female freshman Composition students apreliminary stud , M – A . Thesis , University of OKLahome – USA (ED310411) .

Hassard, J. (2005). "The Art of Teaching Science", New York, Oxford University Press.

Johnston , peter .(1983). Reading Comprehension Assessment : Acognitive Basis . International Reading Association .800 Barksdale Road Newyourk , Delaware .

Martin, D. (2006). "Elemntry Science Methods: A Constructivisits Approach", Belmont, Thomson Wadsworth.

Miller , John W . (1982) . " An Exauiuotion of the Efficiency of four Reading / Stud Techniques , Journal of Reading Vol . 26 , N.3December .p.114 – 120 .

Nadi, P. Chan, J (2000). "Comparison of problem – based learning and conventional teaching", HKMJ, 6(3) : 301-306 .

Pearson , Pand Hanson , J. (1983) . An Instruction study Improving the Inperential Comprehension of Good and poor fourth Grade Readers, Journal of Gdu cational psychology , vol , 75 , No , 75 .

Richards , J . (2007) . Teaching Speaking Theories Retvived on 8/5/2011 from www.professonJaskicom .

Roose , Mary Rogers . (2001) . Reading Comprehension : what works . (internet) LEARN NC.The caroling teachers network .

Schundler , (1992) . The effect of Cooperative Learning on Comprehcnsion: Ananalysis of the effect modified . EIRC in struction approach and Cooperative Learning . partnerships on reading Comprehension .

Slavins , M (1990) . Practical proplem Solving for managers , New Delhi : University Bookstall .http://seareh.epnet.com/direct,asp? An=7276955 and db = afh.

Staahl , Katherine .(2003). The effect of three instructional methods on the reading comprehension and content acquisition of novice readers .Digetal Dissertations .

Stevens . J . (1991) . The effects of cooperative and Direct Instruction in Reading Comprehension Psychology , 31 .p8- 16 .

Topping , K . (2001) . Paired Collaborative writing . Reserch in Education, 67(1) , 11- 19 .

Woodall , Shron , Ruth .(2003) . Does inquiry – based social instruction make a difference for fifth and six-grade students : A study of affect , critical thinking , and reading comprehension . Digital Dissertations .

الملاحق

ملحق (1)

دليل المعلم في استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني

أخي المعلم ..

تتطور الاستراتيجيات التربوية باستمرار مع ازدياد التطورات في كافة الميادين ، وهذا لابد أن ينعكس بطريقة أو بأخرى على متطلبات الحياة التي سوف يواجهها الطلبة مستقبلا عند انخراطهم في الحياة العملية. لذلك لا بد أن تطور قدرات المعلمين المهنية، على مواكبة التغييرات الحضارية المتسارعة ، من هنا تزداد الحاجة إلى توظيف الأساليب والاستراتيجيات التدريسية الحديثة ، للسعي نحو تطوير مهارات الطلاب على التفكير بأنواعه والبحث وحل المشكلات. كما أن لدى الطلبة قدرات وإمكانات كبيرة ، أيضا لدى المعلم طاقات وإمكانات كبيرة، لذلك نحتاج إلى تحريك وإطلاق تلك الطاقات الداخلية للمعلم، من أجل مدِّه بالدافعية والرغبة لتحقيق ذاته ، ومن أفضل السبل لإطلاق تلك الطاقات استخدام المعلم لاستراتيجيات التدريس الحديثة بعيدا عن الإستراتيجية التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ والإلقاء والمنطلقة من أن مصدر المعرفة محصور بصورة كبيرة في عقل المعلم.

إن مصادر المعرفة والعلم متوفرة ومتنوعة ، ويمكن الوصول إليها بطرق متعددة ، دون الاعتماد على المعلم للحصول عليها. لذا لم يعد دور المعلم الهام، مقتصراً على توصيل المعلومات فقط؛ بل يتعدى ذلك بكثير. إذ أنه اصبح مسئولاً عن بناء شخصية الطالب الباحث والمفكر والناقد والمستقل؛ الذي يستطيع الوصول إلى المعلومات والتعامل معها وتوظيفها توظيفا مناسبا في حياته اليومية ، وتشير نتائج الدراسات والأبحاث التي تهتم بعملية التعليم والتعلم إلى فعالية الاستراتيجيات الحديثة في تحسين قدرات الطلبة المختلفة ، كذلك تسهم في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو التعلم ، ويمكن النظر إلى الإستراتيجية التدريسية على أنها الخطوات والإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم وطلبته لتنفيذ الموقف التعليمي ، وهي أيضا الخطوات المقترحة التي يمكن للمعلم أن يطورها أو يغيرها بما يتلاءم وظروف الطلبة وإمكانات المدرسة مع الاهتمام بتوظيف تكنولوجيا المعلومات الى الحد الأقصى الممكن ، لذلك يمكن أن يختلف أسلوب التدريس من معلم إلى آخر، على الرغم من استخدامهم لنفس الطريقة ، مما ينعكس على مستويات تحصيل طلبة كلا منهما. وهذا يعني أن تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى إستراتيجية التدريس وتنفيذ إستراتيجية التدريس قد يرتبط بصورة ما بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم ، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس على المعلم إتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس ، وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تبقى مرهونة بالمعلم الفرد وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية ، والحركات الجسمية ، وتعبيرات الوجه ،

والانفعالات ، ونغمة الصوت ، ومخارج الحروف ، والإشارات والإيماءات ، والتعبير عن القيم ، وغيرها ، وتمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين ، ووفقاً لها يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدد طبيعته وأنماطه.

كما ترتبط أيضا بالمادة الدراسية والوقت المتاح لتنفيذ المقرر الدراسي ، وبشكل عام فالإستراتيجية الناجحة هي التي تؤدي إلى الغاية المقصودة في أقل وقت ، وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم ، وهي التي تثير اهتمام الطلبة وميولهم وتحفزهم على العمل الإيجابي ، والنشاط الذاتي والمشاركة الفاعلة في الدرس وهي التي تشجع على التفكير . وتتميز الإستراتيجية الناجحة بالخصائص التالية : الشمول ، بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي ، المرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر. كما يجب أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوعات الأساسية ، وأن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب ، وأن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي ، جماعي) ، كما يجب أن تراعي الإمكانات المتاحة في المدرسة ، ويتوقع منك تنفيذ خطوات التدريس باستخدام الاستراتيجيات التدريسية المختارة في هذه الدراسة بحسب الدليل المعد لك لذا يرجى منك ما يأتي:

- قراءة الدليل قراءة وافية .
- الالتزام بالخطوات بدقة حتى يتحقق الهدف المرجو من الدراسة .
- الاستفسار عن أي خطوة غير واضحة أو صعبة بالنسبة لك .
- تسجيل أية ملاحظات قد تظهر لديك أثناء التطبيق لمناقشتها وإيجاد الحلول لها لتلافيها في الخطوات اللاحقة .
- فهم الخطوات بشكل دقيق والاستعداد للإجابة عن أي استفسار من الطلاب .
- الإحاطة بالموضوع الذي تنوي تدريسه من خلال القراءة الاضافية لإثراء الموضوع ، وتحفيز الطلاب من خلال المعلومات المقدمة لهم .
- متابعة الطلاب أثناء التنفيذ والإجابة عن استفساراتهم.
- تحديد الوحدات والدروس التي ستدرس للطلاب حسب أدوات الدراسة بالاتفاق مع الباحث .
- عرض نتائج التعلم المرجو من الطلاب اتقانها بعد انتهاء الدرس .
- توضيح معنى الاستراتيجية وخطواتها للطلاب.

- خلق المناخ المناسب داخل الصف لتطبيق الاستراتيجية وذلك عن طريق تقسيم الصف إلى مجموعات تعاونية مكونة من خمس طلاب في حال استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، وتوفير الأدوات اللازمة للعمل كالطباشير والأقلام والسبورة ، وأوراق العمل ...... الخ.

أولا : خطوات استخدام استراتيجية التعلم التعاوني

تتعدد وتتنوع الاستراتيجيات التي تستخدم للتعلم التعاوني؛ نتيجة للتطور في مجال العلم التربوي، وللدراسات والبحوث التي تجرى في المجال، وهناك استراتيجيات عامة للتعلم التعاوني يصلح استخدامها في مختلف العلوم الدراسية ، وسيعرض فيما يلي تعريف بالاستراتيجيات الخاصة بالدراسة ، ولخطوات تنفيذها داخل الفصول الدراسية .

أ- ترتيب المهام المتقطعة Jigsaw

وتقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف من (3-5) طلاب ، وتقسيم الدرس إلى مهام فرعية تتناسب وحجم المجموعة ، ويقوم أفراد كل مهمة فرعية بإتقانها والعودة للمجموعة الأساسية لتبادل الخبرات فيما بينهم ، ويسير تنفيذ الاستراتيجية وفقا للخطوات التالية:

1. تكوين مجموعات الأساس ، ويتم ذلك من خلال تقسيم الطلاب داخل الفصل إلى مجموعات صغيرة من 3- 5 طلاب ، وتقسيم الدرس إلى مجموعة من المهام الفرعية يعطى كل فرد في كل مجموعة مهمة واحدة ليدرسها .
2. تكوين مجموعات الخبرة، ويتم ذلك من خلال تجميع أفراد المهمة الواحدة في مجموعات الأساس في مجموعات صغيرة يتحدد عددها بعدد المجموعات الإجمالي في الفصل، ليتدارسوا فيما بينهم المهمة الموكلة لهم من خلال المصادر المتاحة ، بشكل مبني على التفاعل المباشر والتعاون المثمر فيما بينهم .
3. العودة للمجموعات الأساس والتفاعل لتحقيق المهمة ، ويتم ذلك بعد إتقان مجموعة الخبرة للمهام الموكلة إليهم ، ويجوز التأكد من ذلك بإعطاء اختبارات ، حيث يعود كل فرد إلى مجموعته وقد أتقن مهمة فرعية من مهام التعلم ، ويتم التعاون والتنسيق فيما بينهم حتى يعلم كل منهم الآخر المهمة التي أتقنها بحيث تتكامل المهمة لدى كل الأفراد، ويقدم المعلم العون لمن يحتاجه من أفراد كل المجموعات .
4. إعطاء الاختبارات والتعزيز ؛ حيث تقدم الاختبارات للأفراد داخل المجموعات بشكل فردي ، ولا يسمح بالتعاون في هذه الحالة على أن تكون الاختبارات شاملة لجميع

عناصرالمهمة ، ويعطى الأفراد داخل المجموعات الدرجة التي يحصل عليها أقلهم تحصيلا ، وحينئذ يعطي التعزيز اللازم أو الألقاب .

ب- تقسيم الطلاب إلى فرق بحسب مستوى التحصيل (STAD)

وتقوم على مبدأ تعاون الطلاب ذوي التحصيل المتدني والمتوسط مع زملائهم ذوي التحصيل المرتفع لتحقيق هدف واحد أو مهمة واحدة من مهام التعلم ، بحيث يصل الجميع لمستوى إتقان متقارب ، وتسير هذه الإستراتيجية وفقا للخطوات التالية :

1. تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف من (4-5) أفراد متفاوتي القدرة التحصيلية.
2. عرض الدرس من قبل المعلم أسبوعيا باستخدام المحاضرة أو المناقشة .
3. يدرس الطلاب أعضاء الفرق المادة من مصادرها، وبالتعاون بينهم من خلال حلقات النقاش أو بأي وسيلة أخرى ممكنة حتى يتمكنوا من تحصيل هذه المادة وإنجازها .

4- توزيع أوراق عمل وثيقة بالمادة ، وينبه عليهم بأنهم لن ينتهوا من العمل ، إلا إذا فهم الجميع المهمة الموكلة إليهم تماما .

5- تقديم الاختيارات ورصد الدرجات بأن يحصل الطالب على نقاط إضافية بحسب درجة إسهامه في المجموعة حتى يصل للحد الأقصى للنقاط وهو عشر درجات .

6تعلن نتيجة الاختبارات أسبوعيا، ويحصل علي أفضل تعزيز الفريق الحاصل على أكثر النقاط .

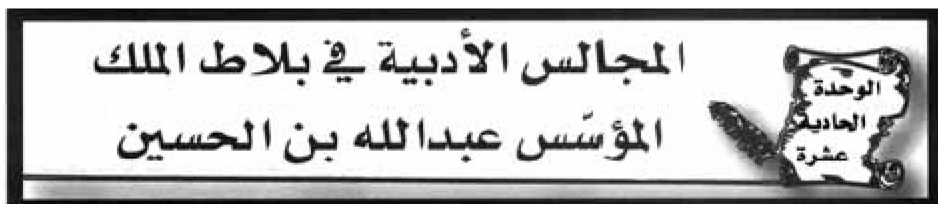
ج- إستراتيجية البحث الجماعي Investigation Group

وهي تقوم على استخدام قدرات الطلاب على البحث والاستقصاء ليتم التعليم من خلاله في شكل تعاوني يسمح بتعلم الجميع، تحت توصية المعلم وإرشاده. وتسير هذه الإستراتيجية وفقا للخطوات التالية :

1. تقسيم الطلاب إلى مجموعات من 2- 6 طلاب .
2. تحديد الموضوع البحثي .
3. تخطيط مهام التعلم .

4. البحث والاستقصاء .
5. تحليل الطلاب للمعلومات التي جمعها وتلخيص لبعضها وعرضها على الزملاء .
6. التقويم، ويتم هنا من خلال تحليل الطلاب لأعمال زملائهم تحت إشراف وتوصية المدرس وفيما يلي نموذجا للتطبيق أحد الدروس المتضمنة في كتاب مهارات الاتصال منهاج الصف الثامن الأساسي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني :

أولاً: النص المقترح



القراءة

كان جلالةُ المغفورِ له الملكِ عبدِالله بنِ الحُسَيْنِ، رجلَ حُكْمٍ وسياسَةٍ وقيادة. وكان إلى جانبِ ذلك أديباً وشاعراً وخطيباً وراويةً للشّعر، ذا اطّلاعٍ واسعٍ على الأدبِ العربيّ في عصورِه المُتعاقِبَة. وكان قصرُ جلالتِه ملتقىً للأدباء الأردنيّين والأدباءِ العربِ الزائرين، أمثال: عبدالمحسن الكاظمي، وسعيد الكرمي، ونديم الملاح، ومصطفى وهبي التل، وعمر أبي ريشة، ووديع البستاني، وغيرهم. وقد دأبَ جلالتُه على استقبالِهم ببشاشتِه، ومطارحتِهم الشّعرَ، وكانت مَجالسُه مجالسَ أدبٍ تتناقلُ أخبارَها ومساجلاتِها الشعريّةَ الصّحفُ والمحافلُ الأدبيّةُ، ممّا يذكّرُنا ببلاطاتِ الخلفاء والأمراء السّابقين.

وقد وصَفَ تيسير ظَبيان، أحدُ المقرَّبين من جلالة الملك، تلك المجالسَ بقوله: «لم تَكْتَحِل عيناي في جميع سِني حياتي بمشاهدةِ مجلسٍ أجلَّ شأناً، وأشدَّ هَيْبةً، وأرفع قَدْراً، وأنْبَهَ ذِكْراً... من تلك المجالسِ الخاصّةِ التي كانت تُعْقَدُ من حين إلى آخر في قصرِ رغدان أو بسمان أو المُشتّى، برعاية الملكِ عبدِالله بن الحسين، لِمَا كانَ يدورُ فيها من مساجلاتٍ شعريّةٍ، ومطارحاتٍ أدبيةٍ، ومناقشاتٍ دينيةٍ وعلميّة... وكان الملكُ يُضْفي على تلك المجالسِ جوّاً من الوقارِ والجلالِ، مشوباً بشيءٍ من الفُكاهةِ والمرَح، وقد يَسْتَغْرِقُ المجلسُ الساعاتِ الطِّوالَ فلا نشعرُ بأيّ سآمةٍ أو مَلَل».

وممّا كان يَحْدُث في تلك المجالِس، ما كان بين الملك ووديع البستانيّ؛ فقد زار وديعُ الملكَ في مَشتاه في الشونة الجنوبيّة، وفي أثناءِ الحوار الذي دار بين الملك وضيفه، قال وديعٌ:

مِنْ عَبْرِ نَهْرٍ هو الأردنُّ مَقْدَمُنا وَقَدْ نَعِمْنا بِلُقْيا جيرةِ الوادي

فردّ الملكُ:

فيا أخا الشّامِ تَبْتَ الشّامَ تَجْمَعُنا بِرأسِ لبنانَ يحلو فيه تَرْدادي

فقال البستانيُّ:

تلك المنازِلُ تَدْعوكُمْ لِمَنْهَلِها كيما نفوزَ بِكُمْ يا خَيْرَ وُرّادِ

فردّ الملك:

انْقُلْ كلامي إلى لبنانَ عن كَثَبٍ ما في المعاني سوى وُدٌّ وإسعادِ
لبنانُ والشّامُ والأردنُّ واحدةٌ من الممالكِ إنْ تاقَتْ لأمجادِ

1. أكتب اسم الاستراتيجية على السبورة ووضح لهم خطوات العمل التي ستقوم بها بالتعاون معهم.
2. أقوم بتقسيم الطلاب الى مجموعات تعاونية كل منها يتكون من 5 طلاب ، ومن ثم أوضح الغرض من ذلك.
3. أحدد عنوان النص المعدّ للقراءة ، ثم أقوم بوضع الطلبة في جو النص واطرح بعض الأسئلة عليهم لجعل البيئة الصفية مناسبة لما تقوم به.
4. اطلب من كل مجموعة تخيل النص ، بما يتضمنه من معلومات ، وأطلب من كل مجموعة انتاج أكبر كم ممكن من الأسئلة حول النص من خلال معرفتهم السابقة بالموضوع ، وما فهموه من العنوان.
5. وللتدرب على الاستراتيجية يقوم المعلم بتنفيذ الخطوات السابقة بشكل جماعي على الصف ككل ويوضح لهم ذلك .
6. أقوم بقيادة نقاش صفي لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأسئلة حول النص ، ووضح للطلاب جميع الخطوات وأكن مستعدا للإجابة عن أي استفسار قد يطرحه الطلبة .
7. أقوم برسم دائرة في منتصف اللوح ، واكتب بداخلها عنوان النص المعد للقراءة ، ثم أطلب من قائد كل مجموعة قراءة الأسئلة وتوضيحها ، وأسجلها حول الدائرة المشتملة على العنوان.
8. أقوم بقيادة نقاش حول الأسئلة المكتوبة والمقترحة ، لتحسين صياغتها ، وأحذف المكرر ، وتعديل أسلوبها.
9. أقسم الأسئلة إلى فئات متجانسة بحيث تشكل كل مجموعة فئة معينة ، ومييز كل فئة عن الأخرى بلون مختلف .
10. أطلب من المجموعات اختيار أحدى الفئات لتكون خاصة بها ولكي يقوموا بالإجابة عن أسئلتها.
11. أطلب من الطلبة الفتح على صفحة النص في الكتاب في كل مجموعة ، وأطلب منهم قراءة النص قراءة متأنية وفاحصة ، وذلك قبل البدء بالإجابة عن الأسئلة الخاصة بكل مجموعة ، بحيث تقوم كل مجموعة بتحديد الإجابة ضمن النص ومكانها ..

12. بعد قراءة النص ، والإجابة عن الأسئلة ، وتبادل الإجابات بين المجموعات ، أطلب من قائد كل مجموعة قراءة إجابات مجموعته.
13. أثر نقاشاً حول الإجابات على السبورة .
14. أحدد الأسئلة التي لم يجب عليها الطلاب داخل المجموعات المتخصصة.
15. أثر نقاشا حول الأسئلة الجديدة التي ظهرت.
16. أكلف الطلاب بالبحث عن إجابات للأسئلة العالقة.
17. أسأل الطلاب عن رأيهم في النص وعن الفائدة التي أُخذت منه.
18. أخيرا استعرض إجابات الأسئلة التي كلفت المجموعات واجب البحث عنها في المصادر الخارجية ، وأقوم بالاستماع إلى الصعوبات التي واجهت المجموعات في عملية البحث لتلافيها في المرات القادمة.

دليل المعلم لاستخدام استراتيجية العصف الذهني

تعدّ استراتيجية العصف الذهني في التعليم من الاستراتيجيات الحديثة التي تشجّع التفكير الإبداعي و تطلق الطاقات الكامنة عند المتعلمين في جو من الحرية و الأمان يسمح بظهور كل الآراء و الأفكار ، والعصف الذهني أسلوب تعليمي يقوم على حرية التفكير و يستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات خلال حصة قصيرة.

المبادئ الأساسية في حصة العصف الذهني:

يعتمد نجاح حصة العصف الذهني على تطبيق أربعة مبادئ أساسية هي:

1. إرجاء تقويم الأفكار حتى نهاية الحصة.
2. إطلاق حرية التفكير دون قيود أثناء الحصة.
3. التركيز على استمطار أكبر قدر من الأفكار من المشاركين و ليس على نوعها.
4. جواز تناول أفكار الآخرين للبناء عليها أو تطويرها.

خطوات حصة العصف الذهني:

تمرّ حصة العصف الذهني بعدد من الخطوات أهمها:

1. تحديد المشكلة (موضوع الحصة).

2. تهيئة جو الابداع و العصف الذهني.

3. البدء بعملية العصف الذهني(استمطار الأفكار)

4. إثارة المشاركين إذا ما نضب لديهم معين الأفكار.

5. تقييم الأفكار و تصنيفها إلى:

- أفكار مفيدة و قابلة للتطبيق.
- أفكار مفيدة إلا أنها غير قابلة للتطبيق و تحتاج المزيد من البحث.
- أفكار مستثناة لأنها غير عملية و غير قابلة للتطبيق.

معوقات العصف الذهني:

1. عوائق تتعلق بالخوف من اتهامات الآخرين لأفكارنا بالسخافة.
2. عوائق إدراكية تتمثل بتبني الانسان لطريقة واحدة بالتفكير و النظر الى الأشياء.
3. عوائق تتعلق بالتسرع في الحكم على الأشياء.

أهمية استخدام أسلوب العصف الذهني في التدريس:

1. يساعد على الاقلال من الخمول الفكري للطلاب.
2. يشجع أكبر عدد من الطلاب على ايجاد أفكار جديدة .
3. تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب.
4. يجعل نشاط التعليم والتعلم أكثر تمركزاً حول الطالب .

لذا عزيزي المعلم نحيطك علماّ بأن العصف الذهني هو موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن المصادرة والتقييم أو النقد.

النص المقترح:



القراءة

كان جلالةُ المغفور له الملكِ عبدِالله بنِ الحُسَيْن، رجلَ حُكْمٍ وسياسةٍ وقيادة. وكان إلى جانبِ ذلك أديباً وشاعراً وخطيباً وراويةً للشّعر، ذا اطّلاعٍ واسعٍ على الأدبِ العربيِّ في عصورِه المُتعاقبة. وكان قصرُ جلالتِه ملتقىً للأدباء الأردنيّين والأدباءِ العربِ الزائرين، أمثال: عبدالمحسن الكاظمي، وسعيد الكرمي، ونديم الملاح، ومصطفى وهبي التل، وعمر أبي ريشة، ووديع البستاني، وغيرِهم. وقد دأبَ جلالتُه على استقبالِهم ببشاشته، ومطارحتِهم الشِّعرَ، وكانت مَجالسُه مجالسَ أدبٍ تتناقلُ أخبارَها ومساجلاتِها الشعريّةَ الصّحفُ والمحافلُ الأدبيّةُ، ممّا يذكّرُنا ببلاطاتِ الخلفاء والأمراء السّابقين.

وقد وصَفَ تيسير ظَبيان، أحدُ المقرَّبين من جلالة الملك، تلك المجالسَ بقوله: «لم تَكْتَحِل عيناي في جميع سِني حياتي بمشاهدةِ مجلسٍ أجلَّ شأناً، وأشدَّ هَيْبةً، وأرفع قَدْراً، وأنْبَهَ ذِكْراً... من تلك المجالسِ الخاصّةِ التي كانت تُعْقَدُ من حين إلى آخر في قصرِ رغدان أو بسمان أو المَشْتَى، برعاية الملكِ عبدِالله بنِ الحسين، لِمَا كانَ يدورُ فيها من مساجلاتٍ شعريّةٍ، ومطارحاتٍ أدبيةٍ، ومناقشاتٍ دينية وعلميّة... وكان الملكُ يُضْفي على تلك المجالسِ جوّاً من الوقار والجلالِ، مشوباً بشيء من الفُكاهة والمَرَح، وقد يَسْتَغْرِقُ المجلسُ الساعاتِ الطِّوالَ فلا نشعرُ بأيِّ سآمةٍ أو مَلَل».

وممّا كان يَحْدُثُ في تلك المجالس، ما كان بين الملك ووديع البستانيّ؛ فقد زار وديعٌ الملكَ في مَشْتاه في الشونة الجنوبيّة، وفي أثناءِ الحوار الذي دار بين الملك وضيفه، قال وديعٌ:

مِنْ عَبْرِ نَهْرٍ هو الأردنُّ مَقْدَمُنا ... وَقَدْ نَعِمْنا بِلُقْيا جيرةِ الوادي

فردّ الملكُ:

فيا أخا الشّامِ لَيْتَ الشّامَ تَجْمَعُنا ... بِرَأْسِ لبنانَ يحلو فيه تَرْدادي

فقال البستانيُّ:

تلك المنازلُ تَدْعوكُمْ لِمَنْهَلِها ... كيما نفوزَ بِكُمْ يا خَيْرَ وُرّادِ

فردّ الملك:

انْقُلْ كلامي إلى لبنانَ عن كَثَبٍ ... ما في المعاني سوى وُدٍّ وإسعادِ

لبنانُ والشّامُ والأردنُّ واحدةٌ ... من الممالك إنْ تاقَتْ لأمجادِ

تعتمد خطة التنفيذ في الأساس على إستراتيجية العصف الذهني، التي توفر فرصة لإظهار القدرات الفردية المميزة للطلاب فالطالب الموهوب يشعر– في أغلب الأحيان– بأن نشاط المجموعة يعرقله في الوصول إلى الحل ، حيث تتطلب إستراتيجية العصف الذهني نشاطاً ذاتياً من الطالب يسعى من خلاله إلى اكتشاف الحلول المناسبة ، ويقوم المعلم بتيسير هذه العملية

للطلاب عن طريق إمدادهم بالمعلومات ليحللوها، وبالأسئلة الوفيرة التي يجيبون عنهـا أثنـاء التنفيذ.

أدوار المعلم في إستراتيجية العصف الذهني:

ينبغي وقبل أي شيء أن يكون المعلم ملما بما لدى طلابه من خبـرات سـابقة حـول الموضوع المطروح للمناقشة، حيث تحدد هذه الخبرات مدى نجاح الطلاب في اظهار المهارات الجديدة، وتحدد له ما يجب عليه إعداده من أنشطة وتطبيقات تصل بالطلاب إلى الحلول والنتائج المطلوبة عن طريقها.

وعلى الرغم من أن دور المعلم هنا معتمداً على استراتيجيتي العصف الـذهني والـتعلم التعاوني ، ويتطلب عرض الأشياء على الطلاب وشرحها، إلا أنه يتضمن ويتطلب بدرجة أكبر أن يعمل كمرشد وميسر، بحيث يتعلم الطلاب قراءة الأسئلة معتمدين على أنفـسهم ويحلوهـا، ومتابعتهم باستمرار، للتأكد من أنهم يسيرون في الطريق الصحيح لحل هذه الأسئلة .

خطوات تطبيق إستراتيجية العصف الذهني المتبعة في الاختبار:

يتم تطبيق الاستراتيجية من خلال المرور بست مراحل أساسية هي:

1- إثارة المشكلة:

ينبغي على المعلم أن يهيئ مواقف (مشكلات) بحيث يشعر ويحس فيها الطلاب بالحاجـة، والرغبة إلى طرح الأسئلة.

2- تحديد المشكلة:

من خلال توجيه الطلاب لتحديد المشكلة في صيغة سؤال إجرائي قابل للبحث/ الحل.

3- جمع البيانات والمعلومات الخاصة بالمشكلة:

قيام الطلاب بجمع معلومات وبيانات حول المشكلة، لاقتراح حل/ حلول مؤقتة للمشكلة.

4- صياغة الفرضيات أو الحلول المؤقتة:

حث الطلاب على تقديم أكبر عدد ممكن من الحلول الممكنة للمشكلة.

5- المفاضلة بين الحلول واختيار الحل/ الحلول الأفضل:

توجيه الطلاب إلى فحص الحلول المؤقتة للمشكلة واختيار الأنسب منها في ضوء معايير معينة.

6- التخطيط للحل وتنفيذه وتقويمه:

إرشاد الطلاب لوضع خطة لتنفيذ الحل ثم القيام بعملية التنفيذ، مع توجيه الطلاب إلى الحكم على مدى كفاءة الحل المفضل/ المختار.

التقويم النهائي :

يكون بعرض عدد من موضوعات التعبير والقراءة وتكليف الطلاب القيام بإحداها، على أن تشتمل هذه الموضوعات على المهارات المستهدفة التي تناولتها الدروس ، ثم مناقشة بعض كتابات الطلاب أمام زملائهم ، ومطالبة الطلاب بتصحيح أخطاء زملائهم .

خطة تدريس نصوص الاستيعاب القرائي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني

عزيزي المعلم ،،

بعدّ الاطلاع على الدليل المعدّ لتنفيذ الاستراجية ، وتدريب الطلبة على النص المقترح ، نقدم لك خطة مفصلة لكل وحدة من الوحدات المستهدفة لأغراض هذه الدراسة ، حسب خطوات استراتيجية التعلم التعاوني ، لذا نرجو الآتي :

1. التقيد بعناصر هذه الخطة لتحقيق الغاية المرجوة .
2. ابداء أي ملاحظلات تجد أنها مهمة وتسهم في تطوير العمل الذي تقوم به .
3. تسجيل أي ملاحظة يبديها الطلبة ، لمناقشتها والبحث عن حل لها .

الوحدة الحادية عشر (المجالس الأردنية في بلاط الملك المؤسس)

يتوقع من الطالب أن :

1. يتعرف على المقصود بالمجالس الأدبية .
2. يمثل على الموقف القومي العميق لدى جلالة الملك المؤسس .
3. يعرب جمع المؤنث السالم ، والمثنى إعرابا تاماً .
4. يمثل على كتابة الهمزة المنفردة في آخر الكلمة .
5. يعدد خصال الملك المؤسس رحمه الله .

6- يصف الجو الذي كان يضفيه جلالة الملك المؤسس على مجالسه الأدبية .

7- يوضح جمال التصوير في الصور الفنية الواردة في النص .

8 - تنمو لديه قيم الاعتزاز بالمواقف القومية لجلالة الملك المؤسس.

نشاط (1)

1. يؤكد المعلم أهمية الاستراتيجية المستخدمة ، وأنها ستساعدهم في فهم النص ، وأنها ستجعل الدرس ممتع ومفيد ، وستسهم في فهم المواد الأخرى.
2. يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات متجانسة كل مجموعة خمسة أفراد.
3. يطلب المعلم من أفراد كل مجموعة تقسيم المهام بينهم

4. يتأكد المعلم من وجود الأدوات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية من أقلام وأوراق عمل وتباشير و غيره .
5. يحدد المعلم عنوان النص المعد للقراءة ، ثم يضعهم في جو النص .
6. يطلب المعلم من الطلاب تخيل جو النص وما يمكن أن يقول الكاتب في الموضوع ، ثم يطرحوا أكبر قدر من الأسئلة.
7. يعلن المعلم انتهاء الوقت المقرر لوضع الاسئلة ثم يرسم دائرة وسط السبورة يضع فيها عنوان الدرس.
8. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة الموضوعة ، ويقوم بكتابتها حول الدائرة على السبورة
9. يثير المعلم نقاش حول الأسئلة لتعديل صياغتها.
10. يقسم المعلم الأسئلة إلى فئات بالتعاون مع الطلاب ، ويلون كل فئة بلون مختلف حول الدائرة التي تحتوي على عنوان الدرس.
11. يطلب المعلم من كل مجموعة اختيار فئة من الأسئلة للاجابة عليها .

نشاط (2)

1. يطلب المعلم من الطلبة اخراج الكتب والوصول إلى النص المقصود والمعد للقراءة ، ويطلب إليهم قراءة الدرس قراءة فاحصة متأنية قبل البدء بإجابة الأسئلة الخاصة بكل مجموعة.
2. يطلب المعلم من قائدي المجموعات ، تسجيل الإجابات التي يمكن أن تتوصل إليها مجموعاتهم من خلال النص وأي أسئلة أخرى.
3. يعلن المعلم انقضاء الوقت المحدد للقراءة والاجابة عن الاسئلة .
4. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة واجاباتها الموضوعة من قبلهم.

نشاط (3)

1. يثير المعلم نقاشا حول الاجابات التي توصل إليها الطلبة .
2. يحدد المعلم الإسئلة التي لم يتم الإجابة عنها ، ويحولها إلى المجموعات الأخرى ، ويستمع إلى إجابات الطلاب ويدونها على السبورة ، وإن لم يحصل المعلم على اجابة يناقش المجموعات عن سبب قصورهم عن الإجابة ، ويضيفه إلى قائمة الأسئلة العالقة.
3. يثير المعلم نقاشاً حول الأسئلة التي ظهرت أثناء القراءة .
4. يكلف المعلم الطلاب بواجب البحث عن اجابات للأسئلة العالقة.
5. يسأل المعلم الطلاب عن النص ومدى الفائدة المستفادة منه.
6. يطلب المعلم من كل مجموعة اقتراح عنوان آخر للنص ، ثم يثير نقاش حول الموضوعات الجديدة التي وضعها المجموعات للوقوف على موضوع متفق عليه من قبل جميع المجموعات.

7. في الحصة المقبلة يتم استعراض الاجابات التي وضعها الطلاب للاسئلة العالقة ، والمستخرجة من المصادر الخارجية ويلقي الضوء على الصعوبات التي صادفت الطلاب في إيجاد الحلول.

الوحدة الثالثة عشر (وامعتصماه)

يتوقع من الطالب أن :

1. يوضح أحداث قصة وامعتصماه
2. يعرب الأعداد من (3-9) مركبة
3. يصوغ اسم مفعول من الثلاثي الأجوف
4. يوضح العبر المستفادة من النص
5. يوضح جمال التصوير في الصور الفنية الواردة في النص
6. تنمو لديه قيم الاعتزاز بالمواقف الأخلاقية.

نشاط (1)

1. يؤكد المعلم أهمية الاستراتيجية المستخدمة ، وأنها ستساعدهم في فهم النص ، وأنها ستجعل الدرس ممتع ومفيد ، وستسهم في فهم المواد الأخرى.
2. يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات متجانسة كل مجموعة خمس أفراد.
3. يطلب المعلم من أفراد كل مجموعة تقسيم المهام بينهم
4. يتأكد المعلم من وجود الأدوات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية من أقلام وأوراق عمل وتباشير و غيره .
5. يحدد المعلم عنوان النص المعد للقراءة ، ثم يضعهم في جو النص .
6. يطلب المعلم من الطلاب تخيل جو النص وما يمكن أن يقول الكاتب في الموضوع ، ثم يطرحوا أكبر قدر من الأسئلة.
7. يعلن المعلم انتهاء الوقت المقرر لوضع الاسئلة ثم يرسم دائرة وسط السبورة يضع فيها عنوان الدرس.
8. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة الموضوعة ، ويقوم بكتابتها حول الدائرة على السبورة
9. يثير المعلم نقاش حول الأسئلة لتعديل صياغتها.
10. يقسم المعلم الأسئلة إلى فئات بالتعاون مع الطلاب ، ويلون كل فئة بلون مختلف حول الدائرة التي تحتوي على عنوان الدرس.
11. يطلب المعلم من كل مجموعة اختيار فئة من الأسئلة للاجابة عليها .

نشاط (2)

1. يطلب المعلم من الطلبة اخراج الكتب والوصول إلى النص المقصود والمعد للقراءة ، ويطلب منهم قراءة الدرس قراءة فاحصة متأنية قبل البدء باجابة الأسئلة الخاصة بكل مجموعة.
2. يطلب المعلم من قائدي المجموعات ، تسجيل الإجابات التي يمكن أن تتوصل إليها مجموعاتهم من خلال النص وأي أسئلة أخرى.
3. يعلن المعلم انقضاء الوقت المحدد للقراءة والاجابة عن الاسئلة .

4. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة واجاباتها الموضوعة من قبلهم.

نشاط (3)

1. يثير المعلم نقاشا حول الاجابات التي توصل إليها الطلبة
2. يحدد المعلم الاسئلة التي لم يتم الاجابة عنها ، ويحولها إلى المجموعات الأخرى ، ويستمع إلى إجابات الطلاب ويدونها على السبورة ، وإن لم يحصل المعلم على اجابة يناقش المجموعات عن سبب قصورهم عن الاجابة ، ويضيفه إلى قائمة الأسئلة العالقة.
3. يثير المعلم نقاشاً حول الأسئلة التي ظهرت أثناء القراءة .
4. يكلف المعلم الطلاب بواجب البحث عن إجابات للأسئلة العالقة.
5. يسأل المعلم الطلاب عن النص ومدى الفائدة المستفادة منه.
6. يطلب المعلم من كل مجموعة اقتراح عنواناً آخر للنص ، ثم يثير نقاش حول الموضوعات الجديدة التي وضعتها المجموعات للوقوف على موضوع متفق عليه من قبل جميع المجموعات.
7. في الحصة المقبلة يتم استعراض الإجابات التي وضعها الطلاب للاسئلة العالقة ، والمستخرجة من المصادر الخارجية ويلقي الضوء على الصعوبات التي صادفت الطلاب في إيجاد الحلول.

الوحدة الخامسة عشر (تصوير أعماق البحار بقمر صناعي)

يتوقع من الطالب أن :

1. يميز بين الأفكار الرئيسية والفرعية في النص
2. يتبين معني حروف الجر : اللام ، في ، الباء ، إلى..
3. يستخدم ياء النسب استخداما صحيحا
4. يميز بين الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي في الكتابة
5. يصدر حكماً على النص

نشاط (1)

1. يؤكد المعلم أهمية الاستراتيجية المستخدمة ، وأنها ستساعدهم في فهم النص ، وأنها ستجعل الدرس ممتع ومفيد ، وستسهم في فهم المواد الأخرى.
2. يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات متجانسة كل مجموعة خمس أفراد.
3. يطلب المعلم من أفراد كل مجموعة تقسيم المهام بينهم
4. يتأكد المعلم من وجود الأدوات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية من أقلام وأوراق عمل وتباشير و غيره .
5. يحدد المعلم عنوان النص المعد للقراءة ، ثم يضعهم في جو النص .
6. يطلب المعلم من الطلاب تخيل جو النص وما يمكن أن يقول الكاتب في الموضوع ، ثم يطرحوا أكبر قدر من الأسئلة.
7. يعلن المعلم انتهاء الوقت المقرر لوضع الاسئلة ثم يرسم دائرة وسط السبورة يضع فيها عنوان الدرس.
8. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة الموضوعة ، ويقوم بكتابتها حول الدائرة على السبورة
9. يثير المعلم نقاش حول الأسئلة لتعديل صياغتها.
10. يقسم المعلم الأسئلة إلى فئات بالتعاون مع الطلاب ، ويلون كل فئة بلون مختلف حول الدائرة التي تحتوي على عنوان الدرس.
11. يطلب المعلم من كل مجموعة اختيار فئة من الأسئلة للاجابة عليها .

نشاط (2)

1. يطلب المعلم من الطلبة إخراج الكتب والوصول إلى النص المقصود والمعد للقراءة ، ويطلب منهم قراءة الدرس قراءة فاحصة متأنية قبل البدء بإجابة الأسئلة الخاصة بكل مجموعة .
2. يطلب المعلم من قائدي المجموعات ، تسجيل الإجابات التي يمكن أن تتوصل إليها مجموعاتهم من خلال النص وأي أسئلة أخرى .
3. يعلن المعلم انقضاء الوقت المحدد للقراءة والإجابة عن الأسئلة .
4. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة وإجاباتها الموضوعة من قبلهم.

نشاط (3)

1. يثير المعلم نقاشاً حول الإجابات التي توصل إليها الطلبة
2. يحدد المعلم الأسئلة التي لم يتم الإجابة عنها ، ويحولها إلى المجموعات الأخرى ، ويستمع إلى إجابات الطلاب ويدونها على السبورة ، وإن لم يحصل المعلم على إجابة يناقش المجموعات عن سبب قصورهم عن الاجابة ، ويضيفه إلى قائمة الأسئلة العالقة.
3. يثير المعلم نقاشاً حول الأسئلة التي ظهرت أثناء القراءة .
4. يكلف المعلم الطلاب بواجب البحث عن إجابات للأسئلة العالقة.
5. يسأل المعلم الطلاب عن النص ومدى الفائدة المستفادة منه.
6. يطلب المعلم من كل مجموعة اقتراح عنواناً آخر للنص ، ثم يثير نقاش حول الموضوعات الجديدة التي وضعها المجموعات للوقوف على موضوع متفق عليه من قبل جميع المجموعات.
7. في الحصة المقبلة يتم استعراض الإجابات التي وضعها الطلاب للاسئلة العالقة ، والمستخرجة من المصادر الخارجية ويلقي الضوء على الصعوبات التي صادفت الطلاب في إيجاد الحلول.

خطة تدريس نصوص الاستيعاب القرائي باستخدام استراتيجية العصف الذهني

عزيزي المعلم،،

بعد الاطلاع على الدليل المعد لتنفيذ الاستراتيجية ، وتدريب الطلاب على النص المقترح ، نقدم لك خطة مفصلة لكل وحدة من الوحدات المستهدفة لأغراض هذه الدراسة ، حسب خطوات استراتيجية التعلم التعاوني ، لذا نرجو الآتي :

4. التقيد بعناصر هذه الخطة لتحقيق الغاية المرجوة
5. إبداء أي ملاحظات تجد أنها مهمة وتسهم في تطوير العمل الذي تقوم به
6. تسجيل أي ملاحظة يبديها الطلاب ، لمناقشتها والبحث عن حل لها .

الوحدة الثالثة عشر (وامعتصماه)

يتوقع من الطالب أن :

1. يوضح أحداث قصة وامعتصماه .
2. يعرب الأعداد من (3-9) مركبة
3. يصوغ اسم مفعول من الثلاثي الأجوف
4. يوضح العبر المستفادة من النص
5. يوضح جمال التصوير في الصور الفنية الواردة في النص
6. تنمو لديه قيم الاعتزاز بالمواقف الأخلاقية.

النشاط الأول : تحديد المشكلة (موضوع الدرس).
النشاط الثاني : تهيئة جو الابداع و العصف الذهني.
النشاط الثالث : البدء بعملية العصف الذهني(استمطار الأفكار) عنطريق إثارة المشاركين إذا ما نضب لديهم معين الأفكار.

النشاط الرابع : تقييم الأفكار و تصنيفها إلى :

- أفكار مفيدة و قابلة للتطبيق.
- أفكار مفيدة إلا أنها غير قابلة للتطبيق و تحتاج المزيد من البحث.
- أفكار مستثناة لأنها غير عملية و غير قابلة للتطبيق .

ثم يقوم المعلم بوضع بعض الأفكار العالقة قيد المناقشة والتعديل من خلال لجوء الطلاب الى مراجع خارجية ، وتناقش في الحصة المقبلة .

الوحدة الخامسة عشر (تصوير أعماق البحار بقمر صناعي)

يتوقع من الطالب أن :

1. يميز بين الأفكار الرئيسية والفرعية في النص .
2. يبين معني حروف الجر : اللام ، في ، الباء ، إلى..
3. يستخدم ياء النسب استخداماً صحيحاً .
4. يميز بين الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي في الكتابة .
5. يصدر حكماً على النص .

النشاط الأول : تحديد المشكلة (موضوع الدرس).
النشاط الثاني : تهيئة جو الإبداع و العصف الذهني .
النشاط الثالث : البدء بعملية العصف الذهني (استمطار الأفكار) عن طريق إثارة المشاركين إذا ما نضب لديهم معين الأفكار.

النشاط الرابع : تقييم الأفكار و تصنيفها إلى :

- أفكار مفيدة و قابلة للتطبيق.
- أفكار مفيدة إلا أنها غير قابلة للتطبيق و تحتاج المزيد من البحث.
- أفكار مستثناة لأنها غير عملية و غير قابلة للتطبيق.

ثم يقوم المعلم بوضع بعض الأفكار العالقة قيد المناقشة والتعديل من خلال لجوء الطلاب إلى مراجع خارجية ، وتناقش في الحصة المقبلة .

خطة تدريس نصوص التعبير الشفوي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني

عزيزي المعلم،،

بعد الاطلاع على الدليل المعد لتنفيذ الاستراتجية ، وتدريب الطلبة على النص المقترح ، نقدم لك خطة مفصلة لكل وحدة من الوحدات المستهدفة لأغراض هذه الدراسة ، حسب خطوات استراتيجية التعلم التعاوني ، لذا نرجو الآتي:

7. التقيد بعناصر هذه الخطة لتحقيق الغاية المرجوة
8. ابداء أي ملاحظلات تجد أنها مهمة وتسهم في تطوير العمل الذي تقوم به
9. تسجيل أي ملاحظة يبديها الطلبة ، لمناقشتها والبحث عن حل لها

الوحدة الحادية عشر (المجالس الأردنية في بلاط الملك المؤسس)

يتوقع من الطالب أن :

1. يتعرف على المقصود بالمجالس الأدبية
2. يمثل على الموقف القومي العميق لدى جلالة الملك المؤسس
3. يعرب جمع المؤنث السالم ، والمثنى اعرابا تاما
4. يمثل على كتابة الهمزة المنفردة في آخر الكلمة
5. يعدد خصال الملك المؤسس
6. يصف الجو الذي كان يضفيه جلالة الملك المؤسس على مجالسه الأدبية
7. يوضح جمال التصوير في الصور الفنية الواردة في النص
8. تنمو لدى الطلاب قيم الاعتزاز بالمواقف القومية لجلالة الملك المؤسس.

نشاط (1)

1. يؤكد المعلم أهمية الاستراتيجية المستخدمة ، وأنها ستساعدهم في فهم النص ، وأنها ستجعل الدرس ممتع ومفيد ، وستسهم في فهم المواد الأخرى.
2. يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات متجانسة كل مجموعة خمس أفراد.
3. يطلب المعلم إلى أفراد كل مجموعة تقسيم المهام بينهم
4. يتأكد المعلم من وجود الأدوات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية من أقلام وأوراق عمل وتباشير و غيره .
5. يحدد المعلم عنوان النص المعد للقراءة ، ثم يضعهم في جو النص .
6. يطلب المعلم من الطلاب تخيل جو النص وما يمكن أن يقول الكاتب في الموضوع ، ثم يطرحوا أكبر قدر من ممكن الأسئلة.
7. يعلن المعلم انتهاء الوقت المقرر لوضع الاسئلة ثم يرسم دائرة وسط السبورة يضع فيها عنوان الدرس.
8. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة الموضوعة ، ويقوم بكتابتها حول الدائرة على السبورة .
9. يثير المعلم نقاشاً حول الأسئلة لتعديل صياغتها.
10. يقسم المعلم الأسئلة إلى فئات بالتعاون مع الطلاب ، ويلون كل فئة بلون مختلف حول الدائرة التي تحتوي على عنوان الدرس.
11. يطلب المعلم من كل مجموعة اختيار فئة من الأسئلة للاجابة عليها .

نشاط (2)

1. يطلب المعلم من الطلبة اخراج الكتب والوصول إلى النص المقصود والمعد للقراءة ، ويطلب منهم قراءة الدرس قراءة فاحصة متأنية قبل البدء باجابة الأسئلة الخاصة بكل مجموعة.

2. يطلب المعلم من قائدي المجموعات ، تسجيل الإجابات التي يمكن أن تتوصل إليها مجموعاتهم من خلال النص وأي أسئلة أخرى.
3. يعلن المعلم انقضاء الوقت المحدد للقراءة والاجابة عن الاسئلة .
4. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة واجاباتها الموضوعة من قبلهم.

نشاط (3)

1. يثير المعلم نقاشاً حول الإجابات التي توصل إليها الطلبة .
2. يحدد المعلم الأسئلة التي لم تتم الإجابة عنها ، ويحولها إلى المجموعات الأخرى ، ويستمع إلى إجابات الطلاب ويدونها على السبورة ، وإن لم يحصل المعلم على اجابة يناقش المجموعات عن سبب قصورهم عن الإجابة ، ويضيفه إلى قائمة الأسئلة العالقة.
3. يثير المعلم نقاشاً حول الأسئلة التي ظهرت أثناء القراءة .
4. يكلف المعلم الطلاب بواجب البحث عن إجابات للأسئلة العالقة.
5. يسأل المعلم الطلاب عن النص ومدى الفائدة المستفادة منه.
6. يطلب المعلم من كل مجموعة اقتراح عنواناً آخر للنص ، ثم يثير نقاش حول الموضوعات الجديدة التي وضعها المجموعات للوقوف على موضوع متفق عليه من قبل جميع المجموعات.
7. في الحصة المقبلة يتم استعراض الإجابات التي وضعها الطلاب للاسئلة العالقة ، والمستخرجة من المصادر الخارجية ويلقي الضوء على الصعوبات التي صادفت الطلاب في إيجاد الحلول.

الوحدة الثالثة عشر (وامعتصماه)

يتوقع من الطالب أن :

1. يوضح أحداث قصة وامعتصماه
2. يعرب الأعداد من (3-9) مركبة
3. يمل عن الممنوع من الصرف من النص
4. يصوغ اسم مفعول من الثلاثي الأجوف
5. يوضح العبر المستفادة من النص
6. يوضح جمال التصوير في الصور الفنية الواردة في النص
7. تنمو لدى الطلاب قيم الاعتزاز بالمواقف الأخلاقية.

نشاط (1)

1. يؤكد المعلم أهمية الاستراتيجية المستخدمة ، وأنها ستساعدهم في فهم النص ، وأنها ستجعل الدرس ممتع ومفيد ، وستسهم في فهم المواد الأخرى.
2. يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات متجانسة كل مجموعة خمس أفراد.
3. يطلب المعلم من أفراد كل مجموعة تقسيم المهام بينهم
4. يتأكد المعلم من وجود الأدوات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية من أقلام وأوراق عمل وتباشير و غيره .
5. يحدد المعلم عنوان النص المعد للقراءة ، ثم يضعهم في جو النص .
6. يطلب المعلم من الطلاب تخيل جو النص وما يمكن أن يقول الكاتب في الموضوع ، ثم يطرحوا أكبر قدر ممكن من الأسئلة.
7. يعلن المعلم انتهاء الوقت المقرر لوضع الاسئلة ثم يرسم دائرة وسط السبورة يضع فيها عنوان الدرس.
8. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة الموضوعة ، ويقوم بكتابتها حول الدائرة على السبورة
9. يثير المعلم نقاشاً حول الأسئلة لتعديل صياغتها.
10. يقسم المعلم الأسئلة إلى فئات بالتعاون مع الطلاب ، ويلون كل فئة بلون مختلف حول الدائرة التي تحتوي على عنوان الدرس.
11. يطلب المعلم من كل مجموعة اختيار فئة من الأسئلة للاجابة عليها .

نشاط (2)

1. يطلب المعلم من الطلاب اخراج الكتب والوصول إلى النص المقصود والمعد للقراءة ، ويطلب منهم قراءة الدرس قراءة فاحصة متأنية قبل البدء باجابة الأسئلة الخاصة بكل مجموعة.
2. يطلب المعلم من قائدي المجموعات ، تسجيل الإجابات التي يمكن أن تتوصل إليها مجموعاتهم من خلال النص وأي أسئلة أخرى.

3. يعلن المعلم انقضاء الوقت المحدد للقراءة والاجابة عن الاسئلة .
4. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة واجاباتها الموضوعة من قبلهم.

نشاط (3)

1. يثير المعلم نقاشا حول الاجابات التي توصل إليها الطلبة
2. يحدد المعلم الأسئلة التي لم يتم الإجابة عنها ، ويحولها إلى المجموعات الأخرى ، ويستمع إلى إجابات الطلاب ويدونها على السبورة ، وإن لم يحصل المعلم على اجابة يناقش المجموعات عن سبب قصورهم عن الاجابة ، ويضيفه إلى قائمة الأسئلة العالقة.
3. يثير المعلم نقاشاً حول الأسئلة التي ظهرت أثناء القراءة .
4. يكلف المعلم الطلبة بواجب البحث عن اجابات للأسئلة العالقة.
5. يسأل المعلم الطلاب عن النص ومدى الفائدة المستفادة منه.
6. يطلب المعلم من كل مجموعة اقتراح عنواناً آخر للنص ، ثم يثير نقاشاً حول الموضوعات الجديدة التي وضعتها المجموعات للوقوف على موضوع متفق عليه من قبل جميع المجموعات.
7. في الحصة المقبلة يتم استعراض الإجابات التي وضعها الطلاب للاسئلة العالقة ، والمستخرجة من المصادر الخارجية ويلقي الضوء على الصعوبات التي صادفت الطلاب في إيجاد الحلول.

الوحدة الخامسة عشر (تصوير أعماق البحار بقمر صناعي)

يتوقع من الطالب أن :

1. يميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النص .
2. يبين معني حروف الجر : اللام ، في ، الباء ، إلى..
3. يستخدم ياء النسب استخداماً صحيحاً .
4. يميز بين الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي في الكتابة .
5. يصدر حكماً على النص .

نشاط (1)

1. يؤكد المعلم أهمية الاستراتيجية المستخدمة ، وأنها ستساعدهم في فهم النص ، وأنها ستجعل الدرس ممتعاً ومفيداً ، وستسهم في فهم المواد الأخرى.
2. يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات متجانسة كل مجموعة خمسة أفراد.
3. يطلب المعلم من أفراد كل مجموعة تقسيم المهام بينهم .
4. يتأكد المعلم من وجود الأدوات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية من أقلام وأوراق عمل وطباشير و غيره .
5. يحدد المعلم عنوان النص المعدّ للقراءة ، ثم يضعهم في جو النص .
6. يطلب المعلم من الطلاب تخيل جو النص ، وما يمكن أن يقول الكاتب في الموضوع ، ثم يطرحوا أكبر قدر ممكن من الأسئلة.

7. يعلن المعلم انتهاء الوقت المقرر لوضع الاسئلة ، ثم يرسم دائرة وسط السبورة يضع فيها عنوان الدرس.
8. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة الموضوعة ، ويقوم بكتابتها حول الدائرة على السبورة .
9. يثير المعلم نقاشاً حول الأسئلة لتعديل صياغتها.
10. يقسم المعلم الأسئلة إلى فئات بالتعاون مع الطلاب ، ويلون كل فئة بلون مختلف حول الدائرة التي تحتوي على عنوان الدرس.
11. يطلب المعلم من كل مجموعة اختيار فئة من الأسئلة للإجابة عنها .

نشاط (2)

1. يطلب المعلم من الطلبة اخراج الكتب والوصول إلى النص المقصود والمعد للقراءة ، ويطلب منهم قراءة الدرس قراءة فاحصة متأنية قبل البدء باجابة الأسئلة الخاصة بكل مجموعة.
2. يطلب المعلم من قائدي المجموعات ، تسجيل الإجابات التي يمكن أن تتوصل إليها مجموعاتهم من خلال النص وأي أسئلة أخرى.
3. يعلن المعلم انقضاء الوقت المحدد للقراءة والاجابة عن الاسئلة .
4. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة واجاباتها الموضوعة من قبلهم.

نشاط (3)

1. يثير المعلم نقاشاً حول الإجابات التي توصل إليها الطلاب .
2. يحدد المعلم الأسئلة التي لم يتم الإجابة عنها ، ويحولها إلى المجموعات الأخرى ، ويستمع إلى إجابات الطلاب ويدونها على السبورة ، وإن لم يحصل المعلم على اجابة يناقش المجموعات عن سبب قصورهم عن الإجابة ، ويضيفه إلى قائمة الأسئلة العالقة.
3. يثير المعلم نقاشاً حول الأسئلة التي ظهرت أثناء القراءة .
4. يكلف المعلم الطلاب بواجب البحث عن إجابات للأسئلة العالقة.
5. يسأل المعلم الطلاب عن النص ومدى الفائدة المستفادة منه.
6. يطلب المعلم من كل مجموعة اقتراح عنواناً آخر للنص ، ثم يثير نقاشاً حول الموضوعات الجديدة التي وضعتها المجموعات للوقوف على موضوع متفق عليه من قبل جميع المجموعات.
7. في الحصة المقبلة يتم استعراض الإجابات التي وضعها الطلاب للاسئلة العالقة ، والمستخرجة من المصادر الخارجية ويلقي الضوء على الصعوبات التي صادفت الطلاب في إيجاد الحلول.

خطة تدريس نصوص التعبير الشفوي باستخدام استراتيجية العصف الذهني

عزيزي المعلم،،

بعدّ الاطلاع على الدليل المعدّ لتنفيذ الاستراتيجية ، وتدريب الطلبة على النص المقترح ، نقدم لك خطة مفصلة لكل وحدة من الوحدات المستهدفة لأغراض هذه الدراسة ، حسب خطوات استراتيجية التعلم التعاوني ، لذا نرجو الآتي :

1. التقيد بعناصر هذه الخطة لتحقيق الغاية المرجوة .
2. إبداء أي ملاحظلات تجد أنها مهمة وتسهم في تطوير العمل الذي تقوم به .
3. تسجيل أي ملاحظة يبديها الطلاب ، لمناقشتها والبحث عن حل لها .

الوحدة الثالثة عشر (وامعتصماه)

يتوقع من الطالب أن :

1. يوضح أحداث قصة وامعتصماه .
2. يعرب الأعداد من (3-9) مركبة .
3. يمل عن الممنوع من الصرف من النص .
4. يصوغ اسم مفعول من الثلاثي الأجوف .
5. يوضح العبر المستفادة من النص .
6. يوضح جمال التصوير في الصور الفنية الواردة في النص .
7. تنمو لديه قيم الاعتزاز بالمواقف الأخلاقية.

النشاط الأول : تحديد المشكلة (موضوع الدرس).
النشاط الثاني : تهيئة جو الإبداع و العصف الذهني.
النشاط الثالث : البدء بعملية العصف الذهني (استمطار الأفكار) عن طريق إثارة المشاركين إذا ما نضب لديهم معين الأفكار.

النشاط الرابع : تقييم الأفكار و تصنيفها إلى :

- أفكار مفيدة و قابلة للتطبيق.
- أفكار مفيدة إلا أنها غير قابلة للتطبيق و تحتاج المزيد من البحث.
- أفكار مستثناة لأنها غير عملية و غير قابلة للتطبيق.

ثم يقوم المعلم بوضع بعض الأفكار العالقة قيد المناقشة والتعديل من خلال لجوء الطلاب إلى مراجع خارجية ، وتناقش في الحصة المقبلة .

الوحدة الخامسة عشر (تصوير أعماق البحار بقمر صناعي)

يتوقع من الطالب أن :

1. يميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النص .
2. يبين معني حروف الجر : اللام ، في ، الباء ، إلى..
3. يستخدم ياء النسب استخداماً صحيحاً .
4. يميز بين الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي في الكتابة .
5. يصدرحكماً على النص .

النشاط الأول : تحديد المشكلة (موضوع الدرس).
النشاط الثاني : تهيئة جو الإبداع و العصف الذهني.
النشاط الثالث : البدء بعملية العصف الذهني (استمطار الأفكار) عن طريق إثارة المشاركين إذا ما نضب لديهم معين الأفكار.

النشاط الرابع : تقييم الأفكار و تصنيفها إلى:

- أفكار مفيدة و قابلة للتطبيق.
- أفكار مفيدة إلا أنها غير قابلة للتطبيق و تحتاج المزيد من البحث.

- أفكار مستثناة لأنها غير عملية و غير قابلة للتطبيق.

ثم يقوم المعلم بوضع بعض الأفكار العالقة قيد المناقشة والتعديل من خلال لجوء الطلاب إلى مراجع خارجية ، وتناقش في الحصة المقبلة .

خطة تدريس نصوص الكتابة الابداعية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني

عزيزي المعلم،،

بعد الاطلاع على الدليل المعد لتنفيذ الاستراتيجية ، وتدريب الطلاب على النص المقترح ، نقدم لك خطة مفصلة لكل وحدة من الوحدات المستهدفة لأغراض هذه الدراسة ، حسب خطوات استراتيجية التعلم التعاوني ، لذا نرجو الآتي:

1. التقيد بعناصر هذه الخطة لتحقيق الغاية المرجوة .
2. إبداء أي ملاحظات تجد أنها مهمة وتسهم في تطوير العمل الذي تقوم به .
3. تسجيل أي ملاحظة يبديها الطلاب ، لمناقشتها والبحث عن حل لها .

الوحدة الحادية عشر (المجالس الأردنية في بلاط الملك المؤسس)

يتوقع من الطالب أن :

1. يتعرف على المقصود بالمجالس الأدبية
2. يمثل على الموقف القومي العميق لدى جلالة الملك المؤسس
3. يعرب جمع المؤنث السالم ، والمثنى اعرابا تاما
4. يمثل على كتابة الهمزة المنفردة في آخر الكلمة
5. يعدد خصال الملك المؤسس
6. يصف الجو الذي كان يضيفه جلالة الملك المؤسس على مجالسه الأدبية
7. يوضح جمال التصوير في الصور الفنية الواردة في النص
8. تنمو لديه قيم الاعتزاز بالمواقف القومية لجلالة الملك المؤسس.

نشاط (1)

1. يؤكد المعلم أهمية الاستراتيجية المستخدمة ، وأنها ستساعدهم في فهم النص ، وأنها ستجعل الدرس ممتع ومفيد ، وستسهم في فهم المواد الأخرى.
2. يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات متجانسة كل مجموعة خمس أفراد.
3. يطلب المعلم من أفراد كل مجموعة تقسيم المهام بينهم
4. يتأكد المعلم من وجود الأدوات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية من أقلام وأوراق عمل وتباشير و غيره .
5. يحدد المعلم عنوان النص المعد للقراءة ، ثم يضعهم في جو النص .
6. يطلب المعلم من الطلاب تخيل جو النص وما يمكن أن يقول الكاتب في الموضوع ، ثم يطرحوا أكبر قدر من الأسئلة.
7. يعلن المعلم انتهاء الوقت المقرر لوضع الاسئلة ثم يرسم دائرة وسط السبورة يضع فيها عنوان الدرس.
8. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة الموضوعة ، ويقوم بكتابتها حول الدائرة على السبورة
9. يثير المعلم نقاش حول الأسئلة لتعديل صياغتها.
10. يقسم المعلم الأسئلة إلى فئات بالتعاون مع الطلاب ، ويلون كل فئة بلون مختلف حول الدائرة التي تحتوي على عنوان الدرس.
11. يطلب المعلم من كل مجموعة اختيار فئة من الأسئلة للاجابة عليها .

نشاط (2)

1. يطلب المعلم من الطلبة اخراج الكتب والوصول إلى النص المقصود والمعد للقراءة ، ويطلب منهم قراءة الدرس قراءة فاحصة متأنية قبل البدء باجابة الأسئلة الخاصة بكل مجموعة.

2. يطلب المعلم من قائدي المجموعات ، تسجيل الإجابات التي يمكن أن تتوصل إليها مجموعاتهم من خلال النص وأي أسئلة أخرى.
3. يعلن المعلم انقضاء الوقت المحدد للقراءة والاجابة عن الاسئلة .
4. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة واجاباتها الموضوعة من قبلهم.

نشاط (3)

1. يثير المعلم نقاشا حول الاجابات التي توصل إليها الطلبة
2. يحدد المعلم الاسئلة التي لم يتم الاجابة عنها ، ويحولها إلى المجموعات الأخرى ، ويستمع إلى اجابات الطلاب ويدونها على السبورة ، وإن لم يحصل المعلم على اجابة يناقش المجموعات عن سبب قصورهم عن الاجابة ، ويضيفه إلى قائمة الأسئلة العالقة.
3. يثير المعلم نقاشا حول الأسئلة التي ظهرت أثناء القراءة .
4. يكلف المعلم الطلبة بواجب البحث عن اجابات للأسئلة العالقة.
5. يسأل المعلم الطلاب عن النص ومدى الفائدة المستفادة منه.
6. يطلب المعلم من كل مجموعة اقتراح عنوان آخر للنص ، ثم يثير نقاش حول الموضوعات الجديدة التي وضعها المجموعات للوقوف على موضوع متفق عليه من قبل جميع المجموعات.
7. في الحصة المقبلة يتم استعراض الاجابات التي وضعها الطلاب للاسئلة العالقة ، والمستخرجة من المصادر الخارجية ويلقي الضوء على الصعوبات التي صادفت الطلاب في ايجاد الحلول.

الوحدة الثالثة عشر (وامعتصماه)

يتوقع من الطالب أن :

1. يوضح أحداث قصة وامعتصماه
2. يعرب أعداد من (3-9) مركبة
3. يصوغ اسم مفعول من الثلاثي الأجوف
4. يوضح العبر المستفادة من النص
5. يوضح جمال التصوير في الصور الفنية الواردة في النص
6. تنمو لديه قيم الاعتزاز بالمواقف الأخلاقية.

نشاط (1)

1. يؤكد المعلم أهمية الاستراتيجية المستخدمة ، وأنها ستساعدهم في فهم النص ، وأنها ستجعل الدرس ممتع ومفيد ، وستسهم في فهم المواد الأخرى.
2. يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات متجانسة كل مجموعة خمس أفراد.
3. يطلب المعلم من أفراد كل مجموعة تقسيم المهام بينهم
4. يتأكد المعلم من وجود الأدوات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية من أقلام وأوراق عمل وتباشير و غيره .
5. يحدد المعلم عنوان النص المعد للقراءة ، ثم يضعهم في جو النص .
6. يطلب المعلم من الطلاب تخيل جو النص وما يمكن أن يقول الكاتب في الموضوع ، ثم يطرحوا أكبر قدر من الأسئلة.
7. يعلن المعلم انتهاء الوقت المقرر لوضع الاسئلة ثم يرسم دائرة وسط السبورة يضع فيها عنوان الدرس.
8. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة الموضوعة ، ويقوم بكتابتها حول الدائرة على السبورة
9. يثير المعلم نقاش حول الأسئلة لتعديل صياغتها.
10. يقسم المعلم الأسئلة إلى فئات بالتعاون مع الطلاب ، ويلون كل فئة بلون مختلف حول الدائرة التي تحتوي على عنوان الدرس.
11. يطلب المعلم من كل مجموعة اختيار فئة من الأسئلة للاجابة عليها .

نشاط (2)

1. يطلب المعلم من الطلبة اخراج الكتب والوصول إلى النص المقصود والمعد للقراءة ، ويطلب منهم قراءة الدرس قراءة فاحصة متأنية قبل البدء باجابة الأسئلة الخاصة بكل مجموعة.
2. يطلب المعلم من قائدي المجموعات ، تسجيل الإجابات التي يمكن أن تتوصل إليها مجموعاتهم من خلال النص وأي أسئلة أخرى.
3. يعلن المعلم انقضاء الوقت المحدد للقراءة والاجابة عن الأسئلة .

4. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة واجاباتها الموضوعة من قبلهم.

نشاط (3)

1. يثير المعلم نقاشا حول الاجابات التي توصل إليها الطلبة
2. يحدد المعلم الاسئلة التي لم يتم الاجابة عنها ، ويحولها إلى المجموعات الأخرى ، ويستمع إلى اجابات الطلاب ويدونها على السبورة ، وإن لم يحصل المعلم على اجابة يناقش المجموعات عن سبب قصورهم عن الاجابة ، ويضيفه إلى قائمة الأسئلة العالقة.
3. يثير المعلم نقاشا حول الأسئلة التي ظهرت أثناء القراءة .
4. يكلف المعلم الطلبة بواجب البحث عن اجابات للأسئلة العالقة.
5. يسأل المعلم الطلاب عن النص ومدى الفائدة المستفادة منه.
6. يطلب المعلم من كل مجموعة اقتراح عنوان آخر للنص ، ثم يثير نقاش حول الموضوعات الجديدة التي وضعها المجموعات للوقوف على موضوع متفق عليه من قبل جميع المجموعات.
7. في الحصة المقبلة يتم استعراض الاجابات التي وضعها الطلاب للاسئلة العالقة ، والمستخرجة من المصادر الخارجية ويلقي الضوء على الصعوبات التي صادفت الطلاب في ايجاد الحلول.

الوحدة الخامسة عشر (تصوير أعماق البحار بقمر صناعي)

يتوقع من الطالب أن :

1. يميز الطالب بين الأفكار الرئيسية والفرعية في النص
2. يتبين الطالب معني حروف الجر : اللام ، في ، الباء ، إلى..
3. يستخدم الطالب ياء النسب استخداما صحيحا
4. يميز الطالب بين الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي في الكتابة
5. يصدر الطالب حكما على النص

نشاط (1)

1. يؤكد المعلم أهمية الاستراتيجية المستخدمة ، وأنها ستساعدهم في فهم النص ، وأنها ستجعل الدرس ممتع ومفيد ، وستسهم في فهم المواد الأخرى.
2. يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات متجانسة كل مجموعة خمس أفراد.
3. يطلب المعلم من أفراد كل مجموعة تقسيم المهام بينهم
4. يتأكد المعلم من وجود الأدوات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية من أقلام وأوراق عمل وتباشير و غيره .
5. يحدد المعلم عنوان النص المعد للقراءة ، ثم يضعهم في جو النص .
6. يطلب المعلم من الطلاب تخيل جو النص وما يمكن أن يقول الكاتب في الموضوع ، ثم يطرحوا أكبر قدر من الأسئلة.
7. يعلن المعلم انتهاء الوقت المقرر لوضع الاسئلة ثم يرسم دائرة وسط السبورة يضع فيها عنوان الدرس.
8. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة الموضوعة ، ويقوم بكتابتها حول الدائرة على السبورة
9. يثير المعلم نقاش حول الأسئلة لتعديل صياغتها.
10. يقسم المعلم الأسئلة إلى فئات بالتعاون مع الطلاب ، ويلون كل فئة بلون مختلف حول الدائرة التي تحتوي على عنوان الدرس.
11. يطلب المعلم من كل مجموعة اختيار فئة من الأسئلة للاجابة عليها .

نشاط (2)

1. يطلب المعلم من الطلبة اخراج الكتب والوصول إلى النص المقصود والمعد للقراءة ، ويطلب منهم قراءة الدرس قراءة فاحصة متأنية قبل البدء باجابة الأسئلة الخاصة بكل مجموعة.
2. يطلب المعلم من قائدي المجموعات ، تسجيل الإجابات التي يمكن أن تتوصل إليها مجموعاتهم من خلال النص وأي أسئلة أخرى.
3. يعلن المعلم انقضاء الوقت المحدد للقراءة والاجابة عن الاسئلة .
4. يطلب المعلم من رؤساء المجموعات قراءة الأسئلة واجاباتها الموضوعة من قبلهم.

نشاط (3)

1. يثير المعلم نقاشا حول الاجابات التي توصل إليها الطلبة
2. يحدد المعلم الاسئلة التي لم يتم الاجابة عنها ، ويحولها إلى المجموعات الأخرى ، ويستمع إلى اجابات الطلاب ويدونها على السبورة ، وإن لم يحصل المعلم على اجابة يناقش المجموعات عن سبب قصورهم عن الاجابة ، ويضيفه إلى قائمة الأسئلة العالقة.
3. يثير المعلم نقاشا حول الأسئلة التي ظهرت أثناء القراءة .
4. يكلف المعلم الطلبة بواجب البحث عن اجابات للأسئلة العالقة.
5. يسأل المعلم الطلاب عن النص ومدى الفائدة المستفادة منه.
6. يطلب المعلم من كل مجموعة اقتراح عنوان آخر للنص ، ثم يثير نقاش حول الموضوعات الجديدة التي وضعها المجموعات للوقوف على موضوع متفق عليه من قبل جميع المجموعات.
7. في الحصة المقبلة يتم استعراض الاجابات التي وضعها الطلاب للاسئلة العالقة ، والمستخرجة من المصادر الخارجية ويلقي الضوء على الصعوبات التي صادفت الطلاب في ايجاد الحلول.

خطة تدريس نصوص الكتابة الابداعية باستخدام استراتيجية العصف الذهني

عزيزي المعلم،،

بعد الاطلاع على الدليل المعد لتنفيذ الاستراجية ، وتدريب الطلاب على النص المقترح ، نقدم لك خطة مفصلة لكل وحدة من الوحدات المستهدفة لأغراض هذه الدراسة ، حسب خطوات استراتيجية التعلم التعاوني ، لذا نرجو الآتي:

1. التقيد بعناصر هذه الخطة لتحقيق الغاية المرجوة
2. ابداء أي ملاحظلات تجد أنها مهمة وتسهم في تطوير العمل الذي تقوم به
3. تسجيل أي ملاحظة يبديها الطلبة ، لمناقشتها والبحث عن حل لها

الوحدة الثالثة عشر (وامعتصماه)

يتوقع من الطالب أن :

1. يوضح أحداث قصة وامعتصماه
2. يعرب الأعداد من (3-9) مركبة
3. يمل عن الممنوع من الصرف من النص
4. يصوغ اسم مفعول من الثلاثي الأجوف
5. يوضح العبر المستفادة من النص
6. يوضح جمال التصوير في الصور الفنية الواردة في النص
7. تنمو لديه قيم الاعتزاز بالمواقف الأخلاقية.

النشاط الأول : تحديد المشكلة (موضوع الدرس).
النشاط الثاني : تهيئة جو الإبداع و العصف الذهني.
النشاط الثالث : البدء بعملية العصف الذهني(استمطار الأفكار) عنطريق إثارة المشاركين إذا ما نضب لديهم معين الأفكار.

النشاط الرابع : تقييم الأفكار و تصنيفها إلى:

- أفكار مفيدة و قابلة للتطبيق.
- أفكار مفيدة إلا أنها غير قابلة للتطبيق و تحتاج المزيد من البحث.
- أفكار مستثناة لأنها غير عملية و غير قابلة للتطبيق.

ثم يقوم المعلم بوضع بعض الأفكار العالقة قيد المناقشة والتعديل من خلال لجوء الطلاب الى مراجع خارجية ، وتناقش في الحصة المقبلة .

الوحدة الخامسة عشر (تصوير أعماق البحار بقمر صناعي)

يتوقع من الطالب أن :

1. يميز الطالب بين الأفكار الرئيسية والفرعية في النص
2. يتبين الطالب معني حروف الجر : اللام ، في ، الباء ، إلى..
3. يستخدم الطالب ياء النسب استخداما صحيحا
4. يميز الطالب بين الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي في الكتابة
5. يصدر الطالب حكما على النص

النشاط الأول : تحديد المشكلة (موضوع الدرس).
النشاط الثاني : تهيئة جو الابداع و العصف الذهني.
النشاط الثالث : البدء بعملية العصف الذهني(استمطار الأفكار) عنطريق إثارة المشاركين إذا ما نضب لديهم معين الأفكار.

النشاط الرابع : تقييم الأفكار و تصنيفها إلى:

- أفكار مفيدة و قابلة للتطبيق.

- أفكار مفيدة إلا أنها غير قابلة للتطبيق و تحتاج المزيد من البحث.
- أفكار مستثناة لأنها غير عملية و غير قابلة للتطبيق.

ثم يقوم المعلم بوضع بعض الأفكار العالقة قيد المناقشة والتعديل من خلال لجوء الطلاب الى مراجع خارجية ، وتناقش في الحصة المقبلة .

ملحق (2)

خطة درس

الصف/المستوى الثامن الأساسي   المبحث : اللغة العربية   عنوان الوحدة : أحاديث نبوية شريفة   عدد الحصص : 1   التاريخ : من :   إلى

التعلم القبلي : قراءة كتاب الأربعين النووية   التكامل الرأسي :   التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	التقويم		الإجراءات	الزمن
				الاستراتيجية	الأداة		
1 – 2 – 3 – 4 -	يتوقع من الطالب أن: - يقرأ الأحاديث النبوية الشريفة قراءة صامتة. - يقرأ الأحاديث النبوية الشريفة قراءة جهرية. صحيحة معبرة ، مبرزاً أسلوبي القسم والنداء. - يوضح معاني الألفاظ والتراكيب الجديدة ، ويوظفها في أفكار وأساليب من تعبيره. - يشرح الحديث النبوي الشريف .	المعجم	التعلم التعاوني	التقويم المعتمد على الأداء قائمة الشطب	سلم التقدير للقراءة الجهرية	التمهيد من خلال طرح أسئلة مثل : عرف الحديث النبوي الشريف . ناقش عبارة متفق عليه . من أشهر العلماء الذي جمعوا ورتبوا الحديث النبوي الشريف . ما الموضوعات التي تناولتها الأحاديث . استخلاص للإجابات الصحيحة واعتمادها . تقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات وتعيين مقرر للمجموعة ثم توزيع أوراق الأعمال على مجموعات **الحديث الأول :** تكليف أحد الطلاب قراءة الحديث ، ثم تقديم الأسئلة الآتية: ما الذي كتب الله، عز وجل، في كتابه فوق العرش؟ متى كتب هذا الكتاب؟ ما معنى تغلب؟ ما دلالة جملة: إن رحمتي تغلب غضبي؟هل تجد أن الرحمة تتمثل في غفران الذنب فقط؟ أعط أمثلة لمظاهر الرحمة.	5.د 5.د 10

	• تدوين معاني المفردات الجديدة، والأفكار الرئيسة، والصور الفنية على السبورة . **<u>الحديث الثاني :</u>** تكليف أحد الطلاب قراءة الحديث ، ثم تقديم الأسئلة الآتية: ـ لمَ يخص الشباب بالدعوة للجهاد أكثر من المسنين؟					

خطة درس

الصف/المستوى الثامن الأساسي   المبحث : اللغة العربية   عنوان الوحدة : أحاديث نبوية شريفة   عدد الحصص : 1   التاريخ : من :   إلى

التعلم القبلي :   التكامل الرأسي :   التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	التقويم		الإجراءات	الزمن
				الاستراتيجية	الأداة		
5 – 6 – 7 – 8 – 9 – -10	يتوقع من الطالب أن: - يتذوق الصور الجمالية الواردة في الأحاديث النبوية. يتحدث أمام زملاءه بطلاقة في فضل تدارس كتاب الله تعالى . - تنمو في نفسه قيم واتجاهات إيجابية نحو أسرته ودينه . - يستخلص القيم التي تعلمها من نصوص الحديث . - يستخلص الفكرة العامة للأحاديث النبوية الشريفة. - يقدم رأيا فيما يستمع إليه	صحيح مسلم ، صحيح البخاري	التعلم التعاوني	الملاحظة		من أكثر تحملا للمسؤولية المتزوج أم الأعزب ؟ ما دور تحمل مسؤولية أسرةٍ في التقليل من المشاركة للجهاد ؟ بين أثر كفالة الإسلام لأسرة المجاهد في نفسه ؟ **<u>الحديث الثالث :</u>** تكليف أحد الطلاب قراءة الحديث ، ثم تقديم الأسئلة الآتية: لماذا يحتاج الإنسان إلى المال؟ ما واجبنا نحو المحتاجين في مجتمعنا؟ ما مدى إسهام الصدقة في حل مشكلات المحتاجين؟ تكليف الطلاب بقراءة فقرة حول الموضوع مسترشداً بأصول الكتابة . **<u>الحديث الرابع :</u>** تكليف أحد الطلاب قراءة الحديث ، ثم تقديم الأسئلة الآتية: يتضمن الحديث مجموعة من الشروط، اذكرها؟ بيني الفائدة الاجتماعية لستر عيوب أخيك المسلم . هل يعني ستر العيوب عدم تقديم النصح والإرشاد ؟ بين رأيك في ذلك . * يتابع المعلم عمل المجموعات ومشاركتها	10د. 10د. 5د.

						بالمناقشة. تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه . يقدم المعلم التغذية الراجعة . تقديم خلاصة لإجابة الأسئلة ، وإذا عجز الطلاب عن الإجابة، يعاد قراءة الجزء الخاص بالإجابة.	

خطة درس

الصف/المستوى الثامن الأساسي　　المبحث : اللغة العربية　　عنوان الوحدة : أحاديث نبوية شريفة　　عدد الحصص : 1　　التاريخ : من :　　إلى

التعلم القبلي : قراءة كتاب الأربعين النووية　　التكامل الرأسي :　　التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	التقويم		الإجراءات	الزمن
				الاستراتيجية	الأداة		
1 – 2 – 3 -	يتوقع من الطالب أن: - يقرأ الأحاديث النبوية الشريفة قراءة جهرية صحيحة معبرة ، مبرزاً أسلوبي القسم والنداء. - يوضح معاني الألفاظ والتراكيب الجديدة ، ويوظفها في أفكاره وأساليب من تعبيره . - يشرح الحديث النبوي الشريف .	المعجم الكتاب المدرسي	العصف الذهني	التقويم المعتمد على الأداء	قائمة الشطب	عرض فيلم عن الجهاد في سبيل الله ، ثم طرح أسئلة منها: ما معنى الجهاد في سبيل الله؟ من هو الشهيد؟ **المرحلة الأولى: (ما قبل العصف الذهني)** يذكر المعلم الطلاب بخصائص ومبادئ العصف الذهني (جماعي – تفاعلي- قبول جميع الأفكار- غزارة الأفكار- تاجيل نقد الأفكار- سرعة طرح الأفكار) . **المرحلة الثانية:** **تحديد المشكلة من خلال طرح الأسئلة الآتية على المجموعات:** المجموعة الأولى: عندما خلق الله الخلق ، ما الغاية من ذلك ؟ ما هو مصير الإنسان بعد موته ؟ ما الذي كتب الله ، عز وجل ، في كتابه فوق العرش ؟ متى كتب هذا الكتاب ؟ ما معنى تغلب ؟	5 د. 5.د 10

	<u>المجموعة الثانية:</u> **لماذا يخرج الإنسان للجهاد في سبيل الله ؟ ما يسمى الذي يقتل في سبيل؟ صف حاله عندما يقتل يوم القيامة؟ لم يخص الشباب بالدعوة للجهاد أكثر من المسنين؟**						

خطة درس

الصف/المستوى الثامن الأساسي　　المبحث : اللغة العربية　　عنوان الوحدة : أحاديث نبوية شريفة　　عدد الحصص : 1　　التاريخ : من :　　إلى

التعلم القبلي : قراءة كتاب الأربعين النووية　　التكامل الرأسي :　　التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	التقويم: الاستراتيجية	التقويم: الأداة	الإجراءات	الزمن
4 – 5 – 6 – 7 -	يتوقع من الطالب أن: - يتذوق الصور الجمالية الواردة في الأحاديث النبوية - يبين مصير الإنسان وما الغاية التي خلق من أجلها. - يبين كيف يلتمس الإنسان طريقا يؤدي به إلى الجنة. - يوضح مفهوم الصدقة وعلى من تجب.	صحيح مسلم ، صحيح البخاري	العصف الذهني	الملاحظة	سلم التقدير اللفظي	<u>المجموعة الثالثة:</u> جعل الله سبحانه وتعالى للفقير حق في مال الغني، ويجب وعلى الأغنياء أن يتصدقوا على الفقراء، وهذا يدعونا أن نتساءل: ما معنى الصدقة، وما هي أوجه الصدقة؟ لماذا نتصدق؟ <u>المجموعة الرابعة:</u> من نفس عن مؤمن كربة من كرب الدنيا نفس الله عنه كربة من كرب يوم القيامة. كيف يلتمس الإنسان طريق يؤدي به إلى الجنة؟يتضمن الحديث مجموعة من الشروط، اذكريها؟ بيني الفائدة الاجتماعية لستر عيوب أخيك المسلم. **<u>المرحلة الثالثة : (ما بعد العصف الذهني) (استمطار الأفكار)</u>** ترك الطلاب تذكر أفكارا دون تحديد، ومن ثم وضع معايير لتصنيف الأفكار (أفكار ممكنة التطبيق، أفكار غير ممكنة التطبيق، أفكار ممكنة التطبيق في المستقبل) نقد الأفكار واختيار ما يمكن تطبيقه، ثم عمل ملخص من قبل المعلملحلول المشكلة من خلال ما توصلت إليه	10.د 10.د 5.د

					المجموعات.		

خطة درس

الصف/المستوى الثامن الأساسي   المبحث :اللغة العربية   عنوان الوحدة : وامعتصماه   عدد الحصص : 1   التاريخ : من :   إلى

التعلم القبلي : قصة عن إحدى المجاهدات العربيات   التكامل الرأسي : كتاب لغتنا العربية الصف السادس   التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	التقويم		الإجراءات	الزمن
				الاستراتيجية	الأداة		
1- 2 – 3 -	يتوقع من الطالب أن: - يقرأ النص قراءة صامتة. - يقرأقراءة جهرية سليمة معبرة ، متمثلة أسلوب الندبة، ونغمة السخرية والجد. - يوضح معاني المفردات والتراكيب الصعبة الواردة في النص.	شرح ابن عقيل لسان العرب	التعلم التعاوني	مراجعة الذات سجل سير التعلم	قائمة الشطب	- إعداد مشهد مسبق يقوم بأدواره بعض الطلاب يبدأ بجملة: شاهدت امرأة مسلمة في السوق . - اقرأ النص قراءة صامتة لمعرفة ماذا جرى لهذه المرأة في السوق. تقسيم الطلاب على شكل مجموعات ، ثم توزع فقرات النص على الطلاب وطرح الأسئلة على شكل أوراق عمل. **المجموعة الأولى:** لم لطم الرومي المرأة المسلمة؟ بمن استنجدت؟ كيف خلص الخليفة المرأة؟ ما معنى كلمتي: مهيبة، تجحظ ؟ وظفهما في جمل من إنشائك . ماذا تعني لك كلمة وامعتصماه؟ ماذا تستنتج من موقف الرجل العربي الذي نقل إلى المعتصم الخبر؟ وما الذي	5.د 10.د

	تفهمه من موقف المعتصم بعد أن بلغه خبر المرأة؟						

خطة درس

الصف/المستوى الثامن الأساسي المبحث :اللغة العربية عنوان الوحدة : وامعتصماه عدد الحصص : 1 التاريخ : من : إلى

التعلم القبلي : قصة عن إحدى المجاهدات العربيات التكامل الرأسي : كتاب لغتنا العربية الصف السادس التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	التقويم		الإجراءات	الزمن
				الاستراتيجية	الأداة		
4 – 5 – 6 – 7 -	يتوقع من الطالبة أن: - يصوغ أحداث قصة وامعتصماه على شكل مسرحية يؤدي الطلاب أدوار شخصياتها بأنفسهم. - يكتب قصة قصيرة ، تكون الشخصية الرئيسة فيها امرأة عربية مجاهدة. يوضح العبر المستفادة من النص. - ينمو لديه قيم نصرة الضعفاء.	ديوان أبي تمام الكتاب المدرسي	التعلم التعاوني	التقويم المعتمد على الأداء	سلم التقدير	**المجموعة الثانية:** تكليف إحد الطلاب قراءة الفقرة ، متمثلاً أسلوب الندبة، ونغمة السخرية والجد. اشرحي عبارة " نهشتهم حيات" . يبين أحكام العدد (11 – 12) مع التمثيل في جمل . ما معنى كلمة مجانيق، ما مفردها ؟ أعرب كلمة" للمتطوعين " . **المجموعة الثالثة:** تكليف أحد الطلاب قراءة الفقرة ، ثم تقديم الأسئلة الآتية: ما معنى كلمة " القهقرى " ؟ وضح الصورة الفنية الواردة فيها؟ مثّل نداء المرأة وامعتصماه . استخدم هذا الأسلوب في أمثلة . ما العبرة المستفادة من نص وامعتصماه؟ ضع عنواناً آخرا للنص.اكتب العدد الآتي في جملة، ثم أعربه (19) مقاتلا. • يحلل أوراق العمل من حيث الفكرة ، ومعاني المفردات والصور الفنية والقيم والاتجاهات. • يناقش المعلم الطلاب في الإجابة.	10.د 10.د 10.د

						• يعرض الإجابات ، ويدون الإجابة الصحيحة.	

خطة درس

الصف/المستوى الثامن الأساسي المبحث :اللغة العربية عنوان الوحدة : وامعتصماه عدد الحصص : 1 التاريخ : من : إلى

التعلم القبلي : قصة عن إحدى المجاهدات العربيات التكامل الرأسي : كتاب لغتنا العربية الصف السادس التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	التقويم: الاستراتيجية	التقويم: الأداة	الإجراءات	الزمن
 -1 2 – 3 -	يتوقع من الطلاب أن: ـ يقرأ النص قراءة صامتة. ـ يقرأقراءة جهرية سليمة معبرة ، متمثلاً أسلوب الندبة، ونغمة السخرية والجد. ـ يوضح معاني المفردات والتراكيب الصعبة الواردة في النص.	شرح ابن عقيل لسان العرب	العصف الذهني	مراجعة الذات سجل سير التعلم	قائمة الشطب	ـ إعداد مشهد مسبق يقوم بأدواره بعض الطلاب يبدأ بجملة: شاهدت امرأة مسلمة في السوق . ـ اقرأ النص قراءة صامتة لمعرفة ماذا جرى لهذه المرأة في السوق. تقسيم الطلاب على شكل مجموعات ، ثم توزع فقرات النص على الطلاب وطرح الأسئلة على شكل أوراق عمل. **<u>المرحلة الأولى:</u> (ما قبل العصف الذهني)** يذكر المعلم الطلاب بخصائص ومباديء العصف الذهني (جماعي – تفاعلي- قبول جميع الأفكار- غزارة الأفكار- تاجيل نقد الأفكار- سرعة طرح الأفكار) **<u>المرحلة الثانية:</u>** **تحديد المشكلة من خلال طرح الأسئلة الآتية على المجموعات:** <u>المجموعة الأولى:</u> لم لطم الرومي المرأة المسلمة؟ بمن استنجدت؟	5د. 5د. 10د.

	كيف خلص الخليفة المرأة؟ ما معنى كلمتي: مهيبة، تجحظ ؟ وظفهما في جمل من إنشائك . ماذا تعني لك كلمة وامعتصماه؟ ماذا تستنتج من موقف الرجل العربي الذي نقل إلى المعتصم الخبر؟ وما الذي تفهمه من موقف المعتصم بعد أن بلغه خبر المرأة؟						

خطة درس

الصف/المستوى الثامن الأساسي المبحث :اللغة العربية عنوان الوحدة : وامعتصماه عدد الحصص : 1 التاريخ : من : إلى

التعلم القبلي : قصة عن إحدى المجاهدات العربيات التكامل الرأسي : كتاب لغتنا العربية الصف السادس التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	استراتيجية التقويم: الاستراتيجية	استراتيجية التقويم: الأداة	الإجراءات	الزمن
4 – 5 – 6 – 7 – 8 -	يتوقع من الطلاب أن: - يصوغ أحداث قصة وامعتصماه على شكل مسرحية - يؤدي الطلاب أدوار شخصياتها بأنفسهم. - يكتب قصة قصيرة ، تكون الشخصية الرئيسة فيها امرأة عربية مجاهدة. - يوضح العبر المستفادة من النص. - ينمو لديهم قيم نصرة الضعفاء.	ديوان أبي تمام الكتاب المدرسي	العصف الذهني	التقويم المعتمد على الأداء	سلم التقدير	**المجموعة الثانية:** تكليف أحد الطلاب قراءة الفقرة ، متمثلاً أسلوب الندبة، ونغمة السخرية والجد. اشرح عبارة " نهشتهم حيات" . بين أحكام العدد (11 – 12) مع التمثيل في جمل . ما معنى كلمة مجانيق، ما مفردها ؟ أعرب كلمة" للمتطوعين " . **المجموعة الثالثة:** تكليف أحد الطلاب قراءة الفقرة ، ثم تقديم الأسئلة الآتية: ما معنى كلمة " القهقرى " ؟ وضح الصورة الفنية الواردة فيها؟ مثل نداء المرأة وامعتصماه . استخدم هذا الأسلوب في أمثلة . ما العبرة المستفادة من نص وامعتصماه؟ ضع عنواناً آخراً للنص.اكتب العدد الآتي في جملة، ثم أعربيه (19) مقاتلا. **المرحلة الثالثة : (ما بعد العصف الذهني)**	10د 5د

						ترك الطلاب تذكر أفكارا دون تحديد، ومن ثم وضع معايير لتصنيف الأفكار (أفكار ممكنة التطبيق، أفكار غير ممكنة التطبيق، أفكار ممكنة التطبيق في المستقبل) نقد الأفكار واختيار ما يمكن تطبيقه، ثم عمل ملخص من قبل المعلمة لحلول المشكلة من خلال ما توصلت إليه المجموعات.	**10د**

خطة در س

الصف/المستوى الثامن الأساسي المبحث :اللغة العربية عنوان الوحدة : تصوير أعماق البحار عدد الحصص : (1) التاريخ : من : إلى

التعلم القبلي : الشبكة العالمية للمعلومات التكامل الرأسي : كتاب لغتنا العربية الصف السادس التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	التقويم: الاستراتيجية	التقويم: الأداة	الإجراءات	الزمن
 1 – 2 – 3 –	يتوقع من الطلاب أن: - يقرأ النص قراءة صحيحة معبرة. - يوضح معاني المفردات والتراكيب الجديدة. - يميز بين الأسلوب العلمي والأسلوب الأدبي في الكتابة.	الشبكة العالمية للمعلومات سلسلة عالم المعرفة	التعلم التعاوني	استرتيجية التقويم المعتمد على الأداء	سلم التقدير اللفظي	التمهيد من خلال مناقشة إيجابيات الشبكة العالمية للمعلومات أو سلبياتها العالمية للمعلومات. تشكيل الطلاب في مجموعات ، وتوزيع الأدوار بين أفراد كل مجموعة ، وطرح الأسئلة **<u>المجموعة الأولى:</u>** ما الذي تعرفونه عن تصوير أعماق البحار بالأقمار الصناعية؟ ما الذي تودون معرفته عن تصوير أعماق البحار بالأقمار الصناعية؟ما مهمة القمر الصناعي الذي وضع لاستكشاف أعماق البحار؟ على ماذا يعتمد القمر الجديد في نقل ما يجري في الأعماق؟ **<u>المجموعة الثانية:</u>** هل استخدمت الشبكة العالمية للمعلومات؟ في أي مجال من مجالات الحياة وظفتها؟ أعط مواقف	11.د 7.د 9.د

	تستفيد فيها من الشبكة العالمية للمعلومات؟ ما الإيجابيات والسلبيات لهذه الشبكة من وجهة نظرك؟						

خطة در س

الصف/المستوى الثامن الأساسي   المبحث :اللغة العربية   عنوان الوحدة : تصوير أعماق البحار   عدد الحصص : 1   التاريخ : من :   إلى

التعلم القبلي : التكامل الرأسي : كتاب لغتنا العربية الصف السادس   التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	التقويم		الإجراءات	الزمن
				الاستراتيجية	الأداة		
4 – 5 – 6 –	- يبدي رأيه في الشبكة العالمية للمعلومات. - يستخرج الأفكار الرئيسة في النص. - يكتب تقريرا عن كيفية قياس قوة الزلازل.	الشبكة العالمية للمعلومات سلسلة عالم المعرفة الكتاب المدرسي	التعلم التعاوني	استرتيجية التقويم المعتمد على الأداء	سلم التقدير اللفظي	**المجموعة الثالثة:** - هل تتوقع تطوير هذا الاختراع لاستكشاف بقعة (مريان) في المحيط الهادي وهي أعمق بقعة في العالم إذ يبلغ عمقها أحد عشر الف متر؟ وضحي ذلك.كيف يمكن التعرف على مجالات التقدم العلمي ؟ ما مجالات التقدم العلمي؟ ما أهمية التقدم العلمي وإيجابياته؟ هل هنالك جوانب سلبية للتقدم العلمي؟ كيف تري وتيرة التقدم العلمي؟ هل حدث قفزات علمية لم نتوقع حدوثها؟ - يدير المعلم حوارا حول الأسئلة ، وتكليف طالب بتدوين الإجابات على السبورة. ثم تدون الطلاب الأفكار على الدفاتر، ويناقش المعلم الفكرة؛ لتنمية	8.د 10.د

					قدرة الطالب في الدفاع عن رأيه. ما الفرق بين البداية والنهاية في مجال استكشاف أعماق البحر؟	

خطة در س

الصف/المستوى الثامن الأساسي　　المبحث :اللغة العربية　　عنوان الوحدة : تصوير أعماق البحار　　عدد الحصص : 1　　التاريخ : من :　　إلى

التعلم القبلي : الشبكة العالمية للمعلومات　　التكامل الرأسي : كتاب لغتنا العربية الصف السادس　　التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	التقويم		الإجراءات	الزمن
				الاستراتيجية	الأداة		
1 –	- يفرق الطالب بين البداية والنهاية في مجال استكشاف البحار .	الشبكة العالمية للمعلومات سلسلة عالم المعرفة	العصف الذهني	الملاحظة		التمهيد من خلال مناقشة إيجابيات الشبكة العالمية للمعلومات أو سلبياتها العالمية للمعلومات. تشكيل الطلاب في مجموعات ، وتوزيع الأدوار بين أفراد كل مجموعة ، وطرح الأسئلة **<u>المرحلة الأولى:</u> (ما قبل العصف الذهني)** يذكر المعلم الطلاب بخصائص ومباديء العصف الذهني (جماعي – تفاعلي- قبول جميع الأفكار- غزارة الأفكار- تاجيل نقد الأفكار- سرعة طرح الأفكار) **<u>المرحلة الثانية:</u>** **تحديد المشكلة من خلال طرح الأسئلة على المجموعات:**	11.د 7.د

9.د	**المجموعة الأولى:** **نرى وتيرة التقدم العلمي ، فحدثت قفزات علمية لم نتوقع حدوثها، ما الفرق بين البداية والنهاية في مجال استكشاف البحار؟**						

خطة درس

الصف/المستوى الثامن الأساسي المبحث :اللغة العربية عنوان الوحدة : تصوير أعماق البحار عدد الحصص : 1 التاريخ : من : إلى

التعلم القبلي : الشبكة العالمية للمعلومات التكامل الرأسي : كتاب لغتنا العربية الصف السادس التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	التقويم		الإجراءات	الزمن
				الاستراتيجية	الأداة		
2 –	- يعطي مواقف تستفيد فيها من الشبكة العنكبوتية للمعلومات ، ويبين سلبيات هذه الشبكة وإيجابياتها.	الشبكة العالمية للمعلومات سلسلة عالم المعرفة الكتاب المدرسي	العصف الذهني	استرتيجية التقويم المعتمد على الأداء	سلم التقدير اللفظي	**المجموعة الثانية:** استخدمت الشبكة العنكبوتية في مجالات كثيرة في الحياة . أعط مواقف تستفيد منها من الشبكة العالمية للمعلومات. ما السلبيات والإيجابيات لهذه الشبكة من وجهة نظرك؟	8.د
3 -	- يعدد مجالات التقدم العلمي، ويوضح إذا كان هنالك جوانب سلبية له.					**المجموعة الثالثة:** مجالات التقدم العلمي كثيرة، ويمكن التعرف عليها. ما هذه المجالات؟ ما أهمية التقدم العلمي وإيجابياته؟ وهل هنالك سلبيات للتقدم العلمي؟	
						المرحلة الثالثة : (ما بعد العصف الذهني) ترك الطلاب ذكر أفكارا دون تحديد، ومن ثم وضع معايير لتصنيف الأفكار (أفكار ممكنة التطبيق،	10.د

					أفكار غير ممكنة التطبيق، أفكار ممكنة التطبيق في المستقبل) نقد الأفكار واختيار ما يمكن تطبيقه، ثم عمل ملخص من قبل المعلم لحلول المشكلة من خلال ما توصلت إليه المجموعات.	

خطة درس

الصف/المستوى الثامن الأساسي　　المبحث :اللغة العربية　　عنوان الوحدة : قصيدة/ يا سيدي أسعف فمي　　عدد الحصص : 1　　التاريخ : من :　　إلى

التعلم القبلي : إنجازات الملك　　التكامل الرأسي : كتاب لغتنا العربية الصف السادس　　التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	التقويم		الإجراءات	الزمن
				الاستراتيجية	الأداة		
1 – 2 – 3 –	**يتوقع من الطالب أن:** - يقرأ النص قراءة جهرية معبرة، مراعياً أسلب النداء، والتنغيم المناسب. - يستخدم المعجم استخداما صحيحا. - يشرح أبيات القصيدة شرحا أدبيا وافيا.	**الحسين باني النهضة/محمد محاسنة**	**التعلم التعاوني**	**التقويم المعتمد على الأداء**	**الورقة والقلم**	**التمهيد من خلال بيان جو النص الذي قيلت به القصيدة، والحديث عن أعمال المغفور له الحسين بن طلال، وإنجازاته والتعريف بالشاعر.** **تكليف الطلاب قراءة النص قراءة صامتة ، ثم تقديم عدد من الأسئلة : من قائل القصيدة؟ ذكر الشاعر عددا من الأسماء في القصيدة اذكر؟** **ـ تقسيم الطلاب إلى ثلاثة مجموعات غير متجانسة، وكل مجموعة تكلف بأسئلة.** **<u>المجموعة الأولى:</u>** **قراءة المحاكاة، ثم يقرأ بعض الطلاب الجيدات، ثم الأقل إجادة، يليها القراءة التفسيرية: قراءة الأبيات ذات الفكرة الواحدة ، ثم طرح الأسئلة حولها: البيتان الأول والثاني يمثلان فكرة واحدة، من يخاطب الشاعر في البيتين؟ ماذا طلب الشاعر؟ ولماذا؟ ما الفكرة في البيتين؟ وضحي جمال التصوير فيهما.** **مناقشة البيتين الآخرين، وتدوين معاني المفردات**	**11.د** **8.د**

9د.	الجديدة، والصور الفنية . **<u>المجموعة الثانية:</u>** قراءة المحاكاة، ثم يقرأ بعض الطلاب الجيدون ثم الأقل إجادة، وتوضيح معاني المفردات الصعبة. توجيه الأسئلة: اذكر بعض المواقف التي يمكن أن يعطي صورة للإنسان العظيم وصفاته؟						

خطة درس

الصف/المستوى الثامن الأساسي   المبحث :اللغة العربية   عنوان الوحدة : قصيدة/ يا سيدي أسعف فمي   عدد الحصص : 1   التاريخ : من :   إلى

التعلم القبلي : إنجازات الملك   التكامل الرأسي : كتاب لغتنا العربية الصف السادس   التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	التقويم		الإجراءات	الزمن
				الاستراتيجية	الأداة		
4 – 5 – 6 –	يتوقع من الطالب أن: - يتذوق الصور الجمالية في النص. - ينمو لدى الطالب قيم واتجاهات نحو مليكه ووطنه. - يبدي رأيه في القصيدة.	مهنتي كملك- أحاديث ملكية/الحسين بن طلال رحمه الله، 1975	التعلم التعاوني	الملاحظة	قائمة الشطب	كيف يكون الإنسان عظيما؟ ما الصفات التي إذا اتصف بها الإنسان يكون عظيما ؟ من منكم يعرف شيئا عن خصوصية العلاقة بين المغفور له وشعبه؟ لمَ يطلق على المغفور له لقب الحسين الباني؟ من يعرف مواقف سياسية عظيمة أداها المغفور له؟ **<u>المجموعة الثالثة:</u>** تكليف الطلاب قراءة الأبيات، ثم طرح الأسئلة ، وإعطاء الطلاب 7 دقائق للإجابة . وظف الشاعر أكثر من أسلوب لغوي ليوكد صدق مشاعره، في أي الأبيات كان ذلك ؟ لماذا هذا البيت أفضل المواطن كشفا لأحاسيس الشاعر؟ - يتابع المعلم عمل المجموعات ويشاركهم في المناقشة ، وتعرض كل مجموعة ما توصلت إليه، وتقديم تغذية راجعة، ويدون الطلاب رأيا في	 9.د 8.د

						خلاصة حل الأسئلة. - تكليف الطلاب بحفظ الأبيات غيبا وتسميعها.	

خطة در س

الصف/المستوى الثامن الأساسي   المبحث :اللغة العربية   عنوان الوحدة : قصيدة/ يا سيدي أسعف فمي   عدد الحصص : 1   التاريخ : من :   إلى

التعلم القبلي : إنجازات الملك   التكامل الرأسي : كتاب لغتنا العربية الصف السادس   التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	التقويم: الاستراتيجية	التقويم: الأداة	الإجراءات	الزمن
1 -	- يقرأ البيتين الأول والثاني ، يذكر الفكرة فيهما، ويبين من يخاطب الشاعر، وماذا طلب، ثم يوضح جمال التصوير فيهما.	الحسين باني النهضة/محمد محاسنة	العصف الذهني	التقويم المعتمد على الأداء	الورقة والقلم	التمهيد من خلال بيان جو النص الذي قيلت به القصيدة، والحديث عن أعمال المغفور له الحسين بن طلال، وإنجازاته والتعريف بالشاعر. **<u>المرحلة الأولى:</u> (ما قبل العصف الذهني)** يذكر المعلم الطلاب بخصائص ومباديء العصف الذهني (جماعي – تفاعلي- قبول جميع الأفكار- غزارة الأفكار- تاجيل نقد الأفكار- سرعة طرح الأفكار). **<u>المرحلة الثانية:</u>** **تحديد المشكلة من خلال طرح الأسئلة على المجموعات:** <u>المجموعة الأولى:</u> البيتان الأول والثاني يمثلان فكرة واحدة ، ما	11.د

10 د.	**الفكرة في البيتين؟ ومن يخاطب الشاعر؟ وماذا طلب الشاعر؟ وضحي جمال التصوير في البيتين.**						

خطة درس

الصف/المستوى الثامن الأساسي المبحث :اللغة العربية عنوان الوحدة : قصيدة/ يا سيدي أسعف فمي عدد الحصص : 1 التاريخ : من : إلى

التعلم القبلي : إنجازات الملك التكامل الرأسي : كتاب لغتنا العربية الصف السادس التكامل الأفقي:

الرقم	النتاجات الخاصة	المواد والأدوات والتجهيزات (مصادر التعلم)	استراتيجيات التدريس	التقويم		الإجراءات	الزمن
				الاستراتيجية	الأداة		
2 –	- يبين المواقف والصفات التي يتصف بها الإنسان العظيم، ويبين كيف يكون الإنسان عظيما، ويوضح العلاقة بين المغفور له وشعبه، ويذكر المواقف السياسية للملك الراحل.	مهنتي كملك- أحاديث ملكية/الحسين بن طلال رحمه الله، 1975	العصف الذهني	الملاحظة	قائمة الشطب	**المجموعة الثانية:** هناك مواقف كثيرة للإنسان العظيم وصفاته، ما الصفات التي يتصف بها الإنسان كي يكون عظيما؟ وكيف يكون الإنسان عظيما؟ وما الصفات التي إذا اتصف بها الإنسان يكون عظيما ؟ من منكن تعرف شيئا عن خصوصية العلاقة بين المغفور له وشعبه؟ لمَ يطلق على المغفور له لقب الحسين الباني؟ من تعرف مواقف سياسية عظيمة أداها المغفور له؟	8.د
3 -	- يوضح الأسلوب اللغوي الذي ذكره الشاعر ليوكد صدق مشاعره، وتذكر أين ورد ولماذا هذا البيت أفضل المواطن كشفا لأحاسيس الشاعر وتعدد إنجازات المغفور له من خلال معرفتها للعلاقة بينه وبين شعبة.					**المجموعة الثالثة:** وظف الشاعر أكثر من أسلوب لغوي ليوكد صدق مشاعره، في أي الأبيات كان ذلك ؟ لماذا هذا البيت أفضل المواطن كشفا لأحاسيس الشاعر في رأيك؟ واذكري إنجازات المغفور له من خلال معرفتك للعلاقة بينه وبين شعبة	6.د
						المرحلة الثالثة : (ما بعد العصف الذهني)	10.د

					ترك الطلاب يذكر أفكارا دون تحديد، ومن ثم وضع معايير لتصنيف الأفكار (أفكار ممكنة التطبيق، أفكار غير ممكنة التطبيق، أفكار ممكنة التطبيق في المستقبل) نقد الأفكار واختيار ما يمكن تطبيقه، ثم عمل ملخص من قبل المعلمة لحلول المشكلة من خلال ما توصلت إليه المجموعات.	

ملحق (3)

اختبار الاستيعاب القرائي بصورته النهائية

تعليمات الاختبار :

أخي الطالب :

أرجو قراءة التعليمات الآتية بدقة قبل الشروع بالإجابة عن فقرات الاختبار :

(1) يتكون الاختبار من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، متبوعة بأربعة بدائل ، واحدة منها صحيحة .

(2) زمن الاختبار (50) دقيقة .

(3) النهاية العظمى للاختبار (50) علامة .

شاكراً حُسن تعاونكم ،،،

الباحث

يحيى محمد القضاة

النص الأول :

أولاً : اقرأ الأحاديث النبوية الشريفة الآتية ، ثم أجب عن الأسئلة التي تليها :

عن أبي هريرةَ – رضي الله عنه – قال : قالَ رسولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم :

" لما خلقَ اللهُ الخلقَ كتبَ في كتابٍ فهو عندهُ فوقَ العرشِ : إن رحمتي تغلبُ غضبي " .

وعنه قالَ : قال رسولُ الله : تضمّنَ اللهُ لمن خرجَ في سبيلِه لا يخرجهُ إلا جهادٌ في سبيلي ، وإيمانٌ بي ، وتصديقٌ برسلي ، فهو ضامنٌ أن أدخلهُ الجنةَ ، أو أرجعَه إلى منزلِه الذي خرج منه بما نال من أجرٍ أو غنيمةٍ . والذي نفس محمد بيدِه ، ما من كلم يكلم في سبيل الله إلا جاء يوم القيامة كهيئته يومَ كُلِم : لونهُ لونُ دمٍ ، وريحُه ريحُ مسكٍ. والذي نفسُ محمدٍ بيدِه ، لولا أن يشُقَّ على المسلمين ما قعدتُ خلافَ سريةٍ تغزو في سبيلِ الله أبداً ،ولكن لا أجدُ سعةً فأحملَهم ، ولا يجدون سعةً ويشُقُّ عليهم أن يتخلفوا عني والذي نفسُ محمدٍ بيدِه ، لوددتُ أن أغزوَ في سبيلِ اللهِ فأقتل ، ثم أغزوَ فأقتلَ ، ثم أغزوَ فأقتل " .

وعنه قالَ "جاءَ رجلٌ إلى النبي _ فقال :يا رسولَ اللهِ ، أيُّ الصدقةِ أعظمُ أجراً ؟ قال :أن تصدقَ وأنتَ صحيحُ شحيحٌ تخشى الفقرَ وتأملُ الغنى ، ولا تُمهِل حتى إذا بلغتْ الحلقوم قلت لفلانٍ كذا ولفلانٍ كذا ، وقد كانَ لفلانٍ ".

قال رسول الله : " من نفَّس عن مؤمنٍ كربةً من كربِ الدنيا نفسَ اللهُ عنهُ كربةً من كربِ يومِ القيامةِ ، ومن يسّرَ على معسرٍ يسّر اللهُ عليهِ في الدنيا والآخرة ، ومن سترَ مسلماً سترهُ اللهُ في الدنيا والآخرةِ ،والله في عونِ العبدِ ما كانَ العبدُ في عونِ أخيه ، ومن سلك طريقاً يلتمسُ فيه علماً سهّلَ الله به طريقاً إلى الجنة ، وما اجتمعَ قومٌ في بيتٍ من بيوتِ الله تعالى ، يتلونَ كتابَ الله ، ويتدارسونه بينهم ، إلا نزلتْ عليهم السكينةُ ، وغشيتْهم الرحمةُ ، وحفتهمُ الملا ئكةُ ، وذكرهمُ اللهُ في مَن عنده ُ، ومن بطأْ بهِ عملُه لم يسرع به نسبهُ " .

المستوى الحرفي :

1– معنى كلمة تغلب في جملة " إن رحمتي تغلب غضبي " :

ا – تمضي ب – تسبق ج – تتأخر د – تسير

2– الكلمة التي تعني عكس كلمة " كرب " من الآتية هي :

أ – شدة ب – قوة ج – رخاء د – سخاء

3- الكلمة التي تماثل كلمة " كَلم " من الكلمات الآتية هي :

أ- بُتر ب – قُطع ج – جرح د – كسر

المستوى التفسيري :

4- " لا تمهل حتى إذا بلغت الحلقوم " تعني :

ا – أثناء المرض ب – لحظة الم ج – بعد الموت د – قبل الموت

5- العنوان الذي يمثل مضمون الحديث الثالث هو :

أ – التّروي ب – الأجر ج – الغنى د – الصدقة

6- الكلمة المقاربة في المعنى إلى كلمة "غزو" من الآتية :

أ – القتال ب – الجهاد ج – أ+ب د – السفر

المستوى الاستنتاجي :

7- قصد الراوي في قوله : " من نفّس عن مؤمن كربة " :

أ – من أزال هم مؤمن ب – من ساعد مؤمن في شدة

ب – من تصدق على مؤمن د – من قدم مساعدة لمؤمن

8- الفكرة التي تتصل بموضوع الحديث الثالث :

أ – رحمة الله تغلب غضبه. ب – الجهاد في سبيل الله

ج – طريق العلم يؤدي إلى الجنة د – أعظم أجر الصدقة

9- عبارة " متفق عليه " تعني رواه :

أ – البخاري ب – مسلم ج – الترمذي والكسائي د – أ + ب

المستوى الناقد :

10– عبارة " يشق على المسلمين " في الحديث الثاني تعني :

أ – يعود على المسلمين　　　ب – يقاطع المسلمين

ج – يقاتل المسلمين　　　د – يحارب المسلمين

11– كلمة " أبلق " تعني :

أ– السواد يختلط بالبياض　　ب – السواد　　ج – البياض　　د – الداكن

12– سبب تكرار الراوي لعبارة : " أغزو فأقتل " ثلاث مرات هو :

أ– الموت بعد الجهاد　　　ب – الجهاد في سبيل الله تعالى

ب – الجهاد من أجل دخول الجنة　　　د – الجهاد لطلب الغنيمة

المستوى الإبداعي :

13– الفكرة التي لاتعبر عن مواضيع الأحاديث من الآتية هي :

أ – جعل الله تعالى كتاب لكل إنسان　　　ب – التواضع من صفة الإنسان المؤمن

ج – الصدقة تؤدي إلى الغنى　　　د – من يسر لمعسر يسّر الله له

النص الثاني

اقرأ النص التالي ، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

جلسَ الخليفةُ العباسي المعتصمُ باللهِ في قصرهِ بسامراءَ وحولهُ جمعٌ من حاشيتهِ ورجالهِ ، يتحدثؤنَ في شؤؤنِ السياسة تارةً ، وفي شؤون من الحديث تارة ، فيرنُّ حديثُهم في البهو رناتٍ تغلظُ آناً وترقُّ آناً وهذا رجلٌ عربي يقبلُ من آسيا الصغرى ، فيخِفُّ الى لقاءِ الخليفةِ ، ويستأذن فيؤذنُ له ، حتى يصل إلى الخليفة فيحييَه ويسأله المعتصمُ عن أنبائه ، فيقول له :يا أمير المؤمنين ، كنتُ بعمّوريةَ ، فرأيت بسوقها امرأة عربيةً مسلمة مهيبةً ، تساوم روميًا في سلعة ، وحاول أن يتغفلها ، ففوتَت عليهِ غرضَه ، فأغلظ لها فردّت بمثله فلطمها على وجهها لطمةً كادت تنخلعُ منها أسنانها ، وتجحظُ عيناها ، فصاحت في لهفةٍ : وامعتصماه .

فقالَ الروميّ في سخريةٍ :انتظريهِ حتى يجيءَ إليك على فرسٍ أبلقَ وينصركِ . عندئذٍ اربدّ وجهُ المعتصمِ ، وبدا الجدُّ في نظراتهِ ، وقطّب الجالسون معهُ وتململوا في مجالسهم ، كأنما نهشتهم حيات ، وإذا بالمعتصم ينظرُ إلى ناحيةِ عموريةَ من مجلسهِ قائلا في غضبٍ : لبيكش أيتُّها المرأةُ الحرةُ ، لقد سمع المعتصمُ صياحَك ونداءَك . ثم استشارَ جلساءهُ في فتحِ عموريةَ ، فأشاروا عليه بفتحِها ، فأمرَ بتجهيزِ جيشٍ في اثني عشر ألف فارس . سار المعتصمُ بجيشهِ إلى عموريةَ ، فلما بلغَها حاصرَها ، وكانت منيعةَ الحصونِ ، عاليةَ الأسوارِ ، فألحَّ عليها بالمجانيقَ والسهامَ ، فلم تخضعْ ، فاقتربَ بطلائعَ جيشِهِ إلى السورِ ، وشددَ الضربَ ، فبرزَ له رجلٌ من

كوّة ، وطلبَ أن يبارزَه عشرون فارسا ، فقالَ المعتصمُ : من له ؟ فتسابقَ القادةُ والمتطوعون كلٌّ يطلبُ أن ينازلَه ، فأذنَ المعتصمُ للمتطوعين .

برزَ للعلجِ الرومي واحدٌ من المتطوعين العربِ يتبعُه تسعةَ عشرَ مقاتلا ، ثم جعلَ الرجلانِ يتطاعنان ويتضاربان ، وكانت خدعةٌ من العربيّ عندما رجعَ القهقرى ، وأخذَ الرّومي يتبعُه ليدركَه بضربةٍ من الخلفِ ، وإذا بالعربي قد استدارَ في سرعةِ البرقِ ، ورمى الرّومي بوَهقٍ فوقعَ في عنقِه ، وركضَ حصانهُ فسقطَ الروميُّ عن فرسِه ، فعاجلَه العربيُّ بضربةٍ فصلَتْ رأسَه

عندئذٍ كبّرَ المسلمون ، وأن الرومَ أوجعَ أنينٍ ، ولما طالَت إقامتُهم صاحَ المعتصمُ فيهم صيحةً عنيفةً : اجعلوا النارَ في المجانيقَ ، وارموا الحصونَ رمياً متتابعا . ففعلوا ، ورموا بها الحصونَ والأسوارَ ، فانكمشَ الرومُ وبعدوا عن الأسوار ، فاقتحمَها المسلمون ، وجاسوا خلالَ المدينةِ إلى أن استسلمَت عموريةُ ، وسلّمت حصونَها .

وبعد أن هدأ الناسُ ، أمرَ المعتصمُ أن تحضرَ المرأة التي استغاثَت به ، فلما حضرَت وجدَها مشرقةَ الوجهِ ، باسمةَ الثغرِ ، فسلمّت عليهِ ،ودعَت لَه بأن يبقيَه الله عزاً للإسلامِ ومجداً للعربِ

المستوى الحرفي :

14 – عبارة " نهشتهم حيّات " تعني :

أ – تعرضت لهم ب – أكلت أجسادهم

ج – دغدغت أجسادهم د – مرت خلفهم

15 – وردت كلمة " البهو " في سياق النص بمعنى :

أ – الكوخ ب – مكان الضيوف ج – القصر د – الكهف

المستوى التفسيري :

16 – جملة " رجع القهقرى " في الفقرة الثالثة تعني :

أ – الرجوع إلى الخلف ب – الرجوع وهو واقف

ج – الرجوع وهو غضبان د – الرجوع وهو يضحك

17 – كلمة " وهق " تعني :

ا – الحبل التالف ب – الحبل الذي يربط به الطعام

ج – الحبل الذي تشد به الدابة د – الحبل الجديد

18 – كلمة " الثّغر " في جملة " هذا الثّغر حصين " تعني :

أ – مكان الاستقبال ب – مكان بعيد

ج – مكان الاستعداد للقتال د – مكان الهجوم

المستوى الاستنتاجي :

19– قول : " وامعتصماه " هو أسلوب :

أ – اعتصام ب – نجدة واستغاثة ج – انضمام د – استسلام

20 – لو استنجد رجل بالخليفة العباسي ، وطلب العون منه فهل :

أ– يقدم المساعدة له ب – يلبي نداءه

ج – يوبخه د – يصرف نظر عنه

المستوى الناقد :

21 – الهدف الذي أراد الكاتب أن يبينه من خلال النص هو :

أ– تلبية نداء المراة العربية ب – مقاتلة الاعداء

ج – فتح عمورية د – الاهتمام بأمور المسلمين

22 – العنوان الذي يمثل مضمون الفقرة الأخيرة من النص بدقة هو :

أ – الحاكم العادل ب – مدينة سامراء

ج – أرض الإسلام د – الجهاد

23 – الأفكار الآتية فرعية عبّر عنها النص سوى واحدة هي :

أ– الخليفة وأعوانه في القصر ب – امرأة عربية تتعرض للضرب

ج – رجل عربي ينقل الخبر للخليفة د – الخليفة لا يلبي نداء المرأة

المستوى الإبداعي :

24 – تسلسل الأحداث في النص حسب الزمن :

أ – الخليفة يفتح عمورية – رجل ينقل الخبر – امرأة عربية تُضرب – الخليفة في القصر

ب – امرأة عربية تُضرب – الخليفة يفتح عمورية – الخليفة في القصر – رجل ينقل الخبر

ج – الخليفة في القصر – امرأة عربية تُضرب – رجل ينقل الخبر – الخليفة يفتح عمورية

د – امرأة عربية تُضرب – رجل ينقل الخبر – الخليفة في القصر – امرأة عربية تُضرب

النص الثالث

اقرأ النص التالي ، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

لأولِ مرةٍ يتمُ وضعُ قمرٍ صناعيٍ ً لاستكشافِ أعماقِ البحارِ ، مهمتُه نقلُ صورٍ مباشرةٍ ومدهشةٍ للحيواناتِ البحريةِ الغريبةِ التي تعيشُ ضمنَ عالمِها الخاص على عمقٍ أكثرَ من ثلاثةِ آلافِ مترٍ . ويعتمدُ القمرُ الجديدُ على نظامٍ خاصٍّ (سامو) بإمكانه نقلُ ما يجري في الأعماقِ ، اعتمادا على الذبذباتِ فوقَ السمعيةِ . وقد أظهرَت هذه التقانةُ الجديدةُ وجودَ مفاجآتٍ علميّةٍ متنوعةٍ تتناولُ الثروةَ الحيوانيةَ والطبيعيةَ على حدٍّ سواء ، إذ تتوزعُ هذه الحيواناتُ بينَ ذواتِ القوائم ، والقشرياتِ ، واللافقارياتِ ، وما يعرفُ بالديدانِ الحلقيةِ الشكلِ التي يبلغُ طولُها مترا ونصفا ، وهيَ تتجمعُ عندَ مصادرِ المياه الحارةِ المتدفقةِ من الأعماقِ السحيقة ، وقد تحققَت هذه الإنجازاتُ بفضلِ التطورِ المدهشِ الذي طرأَ على أدواتِ الغطسِ والتصويرِ وتجهيزاتِها ، إذ إن بعضَ هذه الأجهزةِ يساعدُ على الغوصِ في البحارِ على عمقٍ ستة آلافِ مترٍ ، ولكن صعوبةَ نقلِ المعلوماتِ من هذه الأعماقِ إلى سطحِ البحارِ أو اليابسةِ ، كانت تمثلُ عقبةً كبرى ، ولكن أمكنَ بفضلِ القمرِ الصناعيِّ البحريِّ الحصولُ على أدقِّ المعلوماتِ بطريقةٍ مفصلة .

ومن المعروفِ أن الموجاتِ اللاسلكيةَ تنتشرُ بصعوبةٍ في المياهش ، وكانتْ تستخدمُ أنظمةٌ سلكيةٌ تصلُ أعماقَ البحارِ بسفنِ السطحِ . ويعدُّ نظامُ (سامو) حدثا غايةً في الأهميةِ بالنسبةِ إلى علماءِ البحارِ ، إذ ينقلُ الصورَ الملونةَ بفضلِ الموجاتِ الصوتيةِ . وقد تمَّ اختبارُه لأول مرةٍ في مطلعِ عام 1993م على الساحلِ الغربيِّ للمكسيك ، في إطارِ محاولةِ اكتشافِ مصدرِ المياهِ المعدنيةِ الحارةِ التي تقعُ على عمقِ ألفين وستتمئة وخمسين مترا . وهذا النظامُ هو استمرارٌ للنظامِ المسمى (تيفا) الذي استعملَ عام 1987م لتصويرِ حطامِ الباخرةِ الشهيرةِ (التيتانك) .

وتتمُ هذه العمليةُ بإنزالِ المحطةِ من الباخرةِ ، وعندما تستقرُ في الأعماقِ ، تلحقُ بها غواصةُ(جيب) مزودةٌ بأذرعٍ متحركةٍ ، تقومُ بقيادةِ المحطةِ إلى الموقعِ المخصصِ لإجراءِ الأبحاثِ ، وبوساطةِ الأذرعِ ذاتِ المفاصلِ يتمُّ ضبطُ اتجاه (الكاميرا) – (الفيديو) ومصباحِ الضوءِ ، والأدواتِ المخصصةِ لضبطِ قوةِ التّيارِ والحرارةِ ، ولمراقبةِ عملِ الأجهزةِ كافةً بدءاً من المسبارِ وآلاتِ التصويرِ وجهازِ نقلِ الذبذباتِ والصورِ الملونةِ ، حتى توجيهِ الغواصةِ ذاتِ القوائمِ الفولاذيةِ التي تسمحُ لها بالتنقلِ فوقَ الصخورِ والحفرِ المنتشرةِ في الأعماقِ والتلالِ والمنحدراتِ ، وما إن تتلقى آلةُ التصويرِ (الكاميرا) الأوامرَ من سفينةِ القيادةِ بوساطةِ الذبذباتِ الصوتيةِ ، حتى تبدأَ الأجهزةُ عملَها بكلِّ دقةٍ في تسجيلِ المعلوماتِ واكتشافِ الثرواتِ ومراقبةِ الحيواناتِ البحريةِ الغريبةِ شكلا وتصرفات . وقد تستمرُ هذه العمليةُ شهرا كاملا في بعضِ الأحيان . وخوفا من أن تستنفذَ (البطارياتُ) طاقتَها بأبحاثٍ واختباراتٍ جانبيةٍ ، فإن

(الكاميرا) المزودةَ بجهازٍ إلكترونيّ آلي ّ لا تصوّرُ (فيلما) كاملا على نحوِ متواصلٍ ، وإنما تنتقي وتختارُ الصورُ ذاتَ الأهميةِ العلمية . وتعتمدُ في ذلك على مصباحٍ ومضيّ ويتمُ بعدَ ذلك تحويلُ الصورِ إلى أرقامٍ ، ثم إلى إشاراتٍ معلوماتيةٍ فإلى ذبذباتٍ فوقَ سمعية .

ولدى وصولِ هذه المعلوماتِ إلى سطحِ الماءِ يلتقطُ (ميكروفون) دقيقٌ جدا الموجاتِ الصوتيةَ ، ويقومُ بفكِّ الرموزِ ليحولَها إلى معلوماتٍ وصورٍ واضحةً على الشاشةِ ، وتستغرقُ كلُّ هذه العمليةِ بينَ لحظةِ التقاطِ الصّورِ وظهورِها على الشاشةِ أقلَ من ثلاثِ دقائقَ ، ولكن هذه السرعةَ في إنجازِ هذه الاختباراتِ الصعبةِ المعقدةِ تتمُّ على حسابِ وضوحِ الصورةِ التي تبدو أقلَّ جودةً من صورِ جهازِ (التلفزيون) العادي .

وتكمنُ أهميةُ إنجازِ هذا القمرِ الصناعيّ المخصصِ لدراسةِ أعماقِ البحارِ في أنه يستطيعُ استكشافَ أيّ نقطةٍ مهما كانت عميقةً ، حتى لو تعدَت ستة آلاف وخمسمائة متر ، وذلك لأولِ مرةٍ منذُ تاريخِ عملياتِ الغوص البشريّ ثم الآلي .

ويتلقى عشرات العلماء والباحثين والبيولوجيين هذ المعلومات وهم في مكاتبهم ، ويتابعون تطوّر النظام البيئي والبحث عن مصادر المياه المعدنية الحارة ، الواقع معظمها في مواجهة سواحل المكسيك ، حيث تعيش مجموعة كبرى من الحيوانات والأسماك غريبة الطباع والعادات والتصرفات .

ومن المتوقع استخدام هذه التجهيزات لأغراض عسكرية عن طريق إقامة قواعد ثابتة ومتحركة ، وأهم من ذلك كلّه أنه أصبح بالإمكان اكتشاف الثروات (البترولية) ومراقبة الأنشطة الزلزالية والصدوع الجيولوجية ، وجمع المزيد من المعلومات عن عالم كان مجهولا .

المستوى الحرفي :

25 – الكلمة التي تعني عكس كلمة " السحيقة " من الآتية هي :

ا – السطحية ب – البعيدة ج – القريبة د – العميقة

26 – " لدى وصول المعلومات سطح الماء " تعني :

أ – قبل وصولها ب – عند وصولها

ج – بعد وصولها د – أثناء وصولها

المستوى التفسيري :

27 – الفكرة العامة التي يعبر عنها النص :

أ – الأقمار الصناعية   ب – تصوير أعماق البحار

ج – أ + ب   د – أهمية القمر الصناعي

28 – واحدة من الآتية من أنواع الغوص في البحر :

أ – الغوص الآلي والبشري   ب – الغوص الداخلي

ج – الغوص العامودي   د – الغوص الجوفي

المستوى الاستنتاجي :

29 – " الأنثروبولوجيا " علم يبحث في :

أ– الإنسان   ب – الأمراض   ج – الآثار   د – المعارف

30 – واحدة من الآتية ليست من مهمات القمر الصناعي :

أ – نقل الصور مباشرة   ب – نقل صور للحيوانات البحرية في العمق

ج – تصوير عمق البحر بدقة   د – الكشف عمّا تحت الأعماق من مواد دفينة

31– من وسائل اكتشاف أعماق البحار قبل القمر الصناعي :

أ – نظام سامو   ب – طريقة التصوير(الكاميرات)

ج – الذبذبات الصوتية   د – أ + ب

32 – يصور القمر الصناعي في البحر على عمق :

أ – ألفين وستتمئة وخمسين مترا   ب – ثلاثة آلاف وستتمئة وخمسين مترا

ج – ألف وستتمئة وخمسين مترا   د – الفين وخمسين مترا

المستوى الناقد :

33 – الوقت الذي يستغرق في التقاط الصورة وظهورها على الشاشة :

أ – أقل من دقيقتين   ب – أكثر من ثلاث دقائق

ج – أقل من ثلاث دقائق　　　　د – أربع دقائق

34 – تكمن أهمية القمر الصناعي بالدرجة الأولى :

أ – تصوير سطح البحر　　　　ب – تصوير أعماق البحار

ج – تصور منتصف البحر　　　　د – أ + ج

35 – يبلغ عمق بقعة " مريانا " في المحيط الهادي :

أ – عشرة آلاف متر　　　　ب – تسعة آلاف متر

ج – أحد عشر ألف مترا　　　　د – اثنا عشر مترا

المستوى الإبداعي :

36 – الأسلوب الذي كتب به النص هو :

أ – الأسلوب العلمي والأسلوب الأدبي　　　　ب – الأدبي

ج – العلمي　　　　د – الوصفي

37 – الجهاز الذي يعتمد عليه القمر الصناعي هو :

أ – الكاميرا　　ب – نظام سامو　　ج – الأذرع المتحركة　　د – الموجات اللاسلكية

النص الرابع

اقرأ النص التالي ، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

يا سيدي أسعف فمي ليقولا　　　　في عيد مولدك الجميل جميلا

أسعف فمي يطلعك حرا ناطقا　　　　عسلا، وليس مداهنا معسولا

يا أيها الملك الأجل مكانة　　　　بين الملوك، ويا أعز قبيلا

يا ابن الهواشم من قريش أسلفوا　　　　جيلا بمدرجة الفخار، فجيلا

لله درك من مهيب وادع　　　　نسر يطارحه الحمام هديلا

يا ابن الذين تنزلت ببيوتهم　　　　سور الكتاب، ورتلت ترتيلا

شدت عروقك من كرائم هاشم　　　　بيض نمين خديجة وبتولا

وحنت عليك من الجدود ذؤابة　　　　رعت الحسين وجعفرا وعقيلا

قسما بمن أولاك أفضل نعمة	من شعبك التمجيد والتأهيلا
إني شفيت بمجد قربك ساعة	من لهفة القلب المشوق غليلا
وأبيت شأن ذويك إلا منة	ليست تبارح ربعك المأهولا
فوسمتني عزا وكيد حواسد	بهما يعز الفاضل المفضولا

المستوى الحرفي :

38– كلمة " لاعج " الواردة في البيت العاشر تعني :

أ – هوى محرق ب – لمعان ج – ضوء د – شعاع

39 – واحدة من الكلمات الآتية تماثل تركيب " الدرب الصاعد " في المعنى :

أ – المدرجة ب – المولد ج – الموضع د – التمجيد

40– قصد الشاعر في قوله : " فوسمتني شرفا "

أ – سميتني اسما شريفا ب – قلدتني وساما

ج – أعليت منزلتي د – شرفتني بزيارتك

المستوى التفسيري :

41– استخدمت كلمة " مهيب " في البيت الخامس لتدل على :

أ – القوة ب – الكرم ج – الهيبة د – الإقدام

42– " أسعف فمي يطلعك حرّاً " في البيت الثاني ، تعني :

أ – أكرمني ب – أولني نعمة

ج – أسلفني مبلغا د – أوف بعهدي

43 – كلمة " عروقك " في البيت السابع ، تعني :

أ – أقاربك ب – نسبك ج– فصائلك د – نسلك

المستوى الاستنتاجي :

44 – وصف الشاعر الملك في البيت الثالث :

أ – أكبر مقدارا ب – أكبر سنا

ج – أعلى منزلة د – أرفع مكانة

45– " ليست تبارح ربعك المأهولا " يعني مضمونها :

أ – لا تغادر وطنك ب – سمة أصيلة

ج – لا تفارق أهلك د – لا تبعد عن بلادك

46 – ذكر الشاعر أسماء أعلام بارزين في التاريخ الإسلامي ، يدل ذلك على :

أ – قربه منهم ب – نسبه وأصله

ج – عروبته د – شجاعته وبطولته

المستوى الناقد :

47– يشير الشاعر في البيت الثاني عشر إلى :

أ – كرائم هاشم ب – الشرف والعزة للملك

ج – اعتزاز الشاعر بفضل د – ذؤابة الجدود

48– الكلمة التي تماثل كلمة " مِنّة " في المعنى هي :

أ – الإحسان ب – الحاجة ج – الصدقة د – الفضل

المستوى الإبداعي :

49– الغرض الشعري الذي وردت فيه القصيدة هو :

أ – الوصف ب – الغزل ج – المديح د – الرثاء

50 – ما قام به الفارس العربي الذي بارز العلج الرومي ، يكشف مهارة واستعداد للقتال ، أي الأقوال الآتية ينطبق على ذلك الموقف أكثر :

أ – الفر والكر　　　ب – الحرب خدعة

ج – الحرب سجال　　　د – الإقدام والمشاركة

ملحق (4)

الإجابة النموذجية لاختبار الاستيعاب القرائي

الرقم	أ	ب	ج	د	الرقم	أ	ب	ج	د
1		x			26		x		
2			X		27			x	
3			X		28	X			
4		x			29	X			
5				X	30				X
6			x		31		x		
7		x			32	X			
8				X	33			x	
9				X	34		x		
10	x				35			x	
11	x				36			x	
12		x			37			x	
13	x				38	X			
14		x			39	X			
15		x			40		x		
16	x				41			x	
17			x		42	X			
18				X	43	X			
19		x			44				X
20	x				45		x		
21			x		46		x		
22				X	47			x	

			X	48		x			23
	x			49		x			24
X				50		x			25

ملحق (5)

معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الاستيعاب القرائي بصورته النهائية .

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.65	0.44	26	0.55	0.71
2	0.48	0.52	27	0.78	0.77
3	0.69	0.63	28	0.41	0.39
4	0.61	0.31	29	0.79	0.52
5	0.55	0.71	30	0.64	0.55
6	0.78	0.77	31	0.68	0.47
7	0.41	0.39	32	0.65	0.64
8	0.79	0.52	33	0.48	0.68
9	0.64	0.55	34	0.69	0.44
10	0.68	0.47	35	0.61	0.39
11	0.44	0.52	36	0.55	0.43
12	0.40	0.61	37	0.78	0.50
13	0.43	0.40	38	0.41	0.52
14	0.50	0.44	39	0.79	0.39
15	0.52	0.33	40	0.46	0.40
16	0.40	0.39	41	0.44	0.55
17	0.40	0.61	42	0.58	0.36
18	0.55	0.39	43	0.40	0.47
19	0.36	0.57	44	0.55	0.41
20	0.47	0.41	45	0.46	0.65
21	0.41	0.54	46	0.47	0.48
22	0.47	0.37	47	0.41	0.69
23	0.50	0.46	48	0.50	0.61

0.55	0.57	49	0.44	0.71	24
0.78	0.41	50	0.38	0.79	25

ملحق (6)

اختبار التعبير الشفوي بصورته النهائية

عزيزي المعلم :

للكشف عن أثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ، أعد الباحث اختبار مهارات التعبير الشفوي في المهارات الآتية : العرض ، والتلخيص ، والتدليل ، وإبداء ، الرأي ، روعي في فقراته أن تتضمن تراكيب ، ومضامين وسياقات تتطلب من الطالب المتحدث توظيف مهارات التعبير الشفوي أثناء الحديث ، يهدف قياس أداء الطلاب على هذه المهارات ، ويأمل الباحث تنفيذ الاختبار للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة وفق ما يلي :

- إعلام الطلاب عينة الدراسة بتعليمات امتحان التعبير الشفوي .
- الطلب إلى الطلاب عينة الدراسة مغادرة الصف ريثما ينادى عليهم .
- المنادة على الطلاب بشكل فردي .
- يسأل المعلم الطالب عن الفقرة الأولى ، فيجيب الطالب عن الفقرة بحدود دقيقة ، ثم يسأل عن الفقرة الثانية فالثالثة إلى نهاية الفقرات ، وهكذا حتى ينتهي الطالب من الإجابة عن جميع الفقرات .
- يجلس الطالب بعد الانتهاء من التحدث والإجابة عن جميع الفقرات داخل الصف حتى يفرغ المعلم من اختبار جميع الطلاب .

فقرة (1) :

استمر الرسول عليه السلام يدعو الناس للإسلام سراً ثلاث سنواتٍ ، ثم أمره الله بالجهر بالدعوة ، فدعا عشيرته عند جبل الصفا ، وقال لهم :

إني رسول الله إليكم ، أدعوكم لعبادته وحده ، وترك عبادة الأصنام .

فقام عمه أبو لهب ، وقال له : تباً لك ، ألهذا جمعتنا ؟ فنزلت فيه وفي أمرأته سورة المسد .

أعط مثالاً لكل نمط لغوي من الأنماط التالية يرتبط بالفقرة السابقة مظهراً التلوين الصوتي المناسب ، مستخدماً تعبيرات الوجه والإيماءات والحركات الجسدية .

جملة افتتاحية ، جملة ختامية

(مهارة العرض)

فقرة (2) :

اقرأ القصة التالية ، ثم أجب شفوياً عن السؤال الذي يليها :

يحكى أن الحجاج بن يوسف الثقفي قد ابتعد يوماًعن عسكره ، فلقي أعرابياً ، فقال له : كيف الحجاج ؟

قال الأعرابي : ظالم غاشم .

وبعد قليل من الزمن قدم عسكر الحجاج ، فسألهم الأعرابي عن أميرهم ، فقالوا : هذا الذي أمامك هو أميرنا الحجاج بن يوسف الثقفي ، فقام الأعرابي إليه وقال : السِّرُّ الذي بيني وبينك لا يطلع عليه أحدٌ ، فضحك الحجاج وعفا عنه .

أعد حكاية القصة بلغتك الخاصة مراعياً التسلسل المنطقي في تقديم الأحداث .

(مهارة العرض)

فقرة (3) :

اقرأ النص التالي ، ثم أجب شفوياً عن الأسئلة التي تليه :

أنظر فيما حولك :

قف أمام الشمس ، وتأمل كيف تشرق في الكون ، فتجدد الحياة في الأرض ، بما تحمل من ضوء وحرارة .

ونقّل بصرك بين الزروع ، إنك تجد أنواعاً كثيرة في الأرض ، فيعيش عليها الإنسان والحيوان والطيرُ....

وردّد النظر إلى الشجر ، والزهر ، والثمار ، والعيون ، والجداول ، والسهول ، والجبال ، وإلى الأشياء الصغيرة .

كنملة في الصحراء ، أو حبةٍ في الحقل ، أو نبتة في سهل ....

لاشك في أنك تجد صنعاً عجيباً ، ولاشكّ أنَّك تنطقُ قائلا :

هذا صنع ربي وخالقي ، وهو المستحق للعبادة سبحانه وتعالى .

- **ضع عنواناً مناسباً للنص .**
- **استخلص فكرتين من النص بلغتك الخاصة .**
- **ما العبرة التي أعجبتك أكثر من غيرها في النص ؟**

(مهارة التلخيص)

فقرة (4) :

اقرأ النص التالي ، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

أهدي ثنائي وتقديري لأمي وأبي وألتمس من الله العون والتوفيق للوفاء بحقوقهما امتثالاً لدعوة القرآن الكريم باحترامهما والإحسان إليهما والبرّ بهما ، فكم عانت في حملي ورضاعتي ورعايتي ، وسهرت الليالي الطوّال إلى جانبي عندما أحسُّ بألم أو يصيبني مرضٌ ، وكم آثرتني على نفسها وضحت بصحتها وراحتها فجزاها الله عني خير الجزاء.

وشكراً لأبي فقد وفرّ لي حياة كريمة وهيّأ لي فرص التعليم والسلوك المستقيم والأخلاق الفاضلة ، وكان نعم الأب ، ونعم القدوة ، ونعم المربي .

فاللهم مكني من ردِّ الجميل لوالديَّ فهما أغلى ما لدي في هذه الدنيا .

أعد صياغة النص السابق بلغتك الخاصة مراعياً الدقة في استخدام الألفاظ المعبرة .

(مهارة التلخيص)

فقرة (5) :

اقرأ الفقرة الآتية ، ثم أجب عن الأسئلة التي تليها :

المسلمون إخوةٌ ؛ يُحبُّ بعضهم بعضاً ، مهما باعدت بينهم المسافات وفرّقت بينهم الحدود واختلاف البلدان ، يجمعهم القرآن ، وتوجد بينهم العقيدة وتربطهم بكل مسلم مهما كانت أرضه أو اختلف لسانه ولونه . كونوا على مدى القرون حضارة إسلامية واحدة امتدت من العين شرقاً إلى المحيط الأطلسي غرباً وقد بهجت دولنا منهج المسلمين الأوائل ، وطبقت الشريعة الإسلامية .

- **هات دليلاً من القرآن الكريم على وحدة المسلمين .**
- **أعطِ دليلاً من السنة النبوية بان المسلمين كالجسد الواحد .**
- **أعطِ دليلاً من الحديث الشريف على عدم الفرق بين المسلمين .**

(مهارة التدليل)

فقرة (6) :

دلل على الموضوعات الآتية بدليل واحد يرتبط بكل موضوع منها .

حق الجار ، قول الحق ، الأمر بالمعروف والنهي عن النكر ، إمهال من كان ذو عسرة .

(مهارة التدليل)

فقرة (7) :

اقرأ الفقرة الآتية ، ثم أجب عن الأسئلة التي تليها :

اللغة العربية وسيلة الاتصال والتفاهم بين أفراد الأمة تربطهم بصلاتٍ من الودّ والأخـــوة ، فحبها يجري في دمائنا ، لا نرضى لغة سواها ، وقد كرمها الله وصانها فأنزل بها القـــرآن الكريم (بلسانٍ عربي مبين) فهي أداتنا في التخاطب والتعبير عن حاجاتنا ، و بها نعبد الله و ندعوه ، كما أنها تربط الأبناء بحضارة الآباء و الأجداد .

فاحرصوا على التحدث بلغتكم لغة القرآن الكريم وحافظوا عليها .

- **برأيك لماذا تحب اللغة العربية ؟**
- **من وجهة نظرك كيف نحافظ على لغتنا العربية ؟**

(مهارة إبداء الرأي)

فقرة (8) :

اقرأ العبارة الآتية ، ثم أجب عما يليها من أسئلة :

قيل لإياس بن معاوية : ما فيك عيب إلاّ كثرة الكلام ، فقال : أفتسمعون صواباً أو خطأً ؟

قالوا : بل نسمع صواباً .

قال : فالزيادة من الخير خيرٌ .

- **برأيك متى تكون كثرة الكلام عيباً ؟**
- **ما رأيك بدفاع إياس عن نفسه ؟**

(مهارة إبداء الرأي)

ملحق(7)

بطاقة " تقييم معايير التعبير الشفوي "

الاسم : المدرسة :

الرقم	المهارة	المؤشرات السلوكية	الدرجة				
			دائماً	غالباً	أحياناً	مقبول	ضعيف
1	مهارة العرض	**1- يلون صوته وفقاً للمعاني والتراكيب والأنماط اللغوية.**					
		2- يقدم الكلام بطلاقة وبسرعة مناسبة للجمهور.					
		3- يراعي التسلسل المنطقي في تقديم الأفكار والأحداث.					
		4- يوظف الإيماءات والحركات الجسدية المصاحبة أثناء التحدث.					
2	مهارة التلخيص	**1- يحدد الأفكار الأساسية محوراً لبناء ملخصة.**					
		2- يصوغ الأفكار بلغته مراعياً الصحة اللغوية.					
		3- يوظف الألفاظ والعبارات اللغوية الجامعة.					
		4- يستخدم أساليب الإيجاز غير المخل في تقديم الملخص.					
3	مهارة التدليل	**1- يسوق الأدلة والشواهد المرتبطة بموضوع التحدث.**					
		2- يستخدم أساليب الشرح والتفسير لمزيد من الإيضاح.					
		3- يوظف أساليب الإقناع والتأثير في جمهور المتلقين.					
		4- يستخدم الحجج والبراهين المنطقية في مواقف التأييد أو					

		المعارضة لأفكار الآخرين.					
4	مهارة إبداء الرأي	**1- يتبنى مواقف شخصية أو ذاتية حيال القضايا والمواضيع مدار التحدث.**					
		2- يقدم آراء وحلولاً غير مألوفة للمشكلات موضع التحدث.					
		3- يصدر أحكاماً مناسبة إزاء الأحداث والآراء المتناولة.					
		4- يبين جوانب القوة والضعف في الموضوعات مدار التحدث.					

دائماً = 5 درجات　　غالباً=4 درجات　　أحياناً= 3 درجات

مقبول= 2 درجة　　ضعيف = 1درجة واحدة

ملحق (8)
اختبار الكتابة الإبداعية بصورته النهائية

عزيزي الطالب :

أرجو الإجابة عن سؤالي هذا الاختبار مع مراعاة :

1- أن مدة الاختبار عشرون دقيقة لكل سؤال .

2- كتابة اسمك وصفك وشعبتك على كل ورقة .

شاكراً حُسن تعاونكم

مع تحيات الباحث

يحيى محمد القضاة

الاسم : **الصف :** **الشعبة :**

أولاً : الحوار

الأب : تعلمت حروف الهجاء يا بنيّ ، فأي الحروف أحب إليك ؟

الابن : حرف اللام .

الأب : لماذا ؟

الابن : لأنها تأتي أول ما أُحب من الطعام مثل : اللحم واللبن واللوز ، ومن الزينة : اللباس واللحاف ، وبالعادات : اللعق واللقم .

الأب : أضف يا بني بأنها تكون في اللظى واللعن واللطم .

- **أكمل الحوار السابق بيّن الأب وابنه خلال عشرين دقيقة .**
- **اختر عنواناً مبتكراً للموضوع .**

الاسم : **الصف :** **الشعبة :**

ثانياً : القصة

تخيل أنك أصبحت مكتشفاً لعلاج يساعد مرضى السرطان .

- **اكتب قصة حول الموضوع خلال عشرين دقيقة .**
- **اختر عنواناً مبتكراً للموضوع .**

الملحق(9)

بطاقة تقييم معايير الكتابة الإبداعية

الرقم	المعيار	المؤشر الدال على المعيار	درجة امتلاك الطالب للمهارة الفرعية				
			بدرجة كبيرة جدا 5	بدرجة كبيرة 4	بدرجة متوسطة 3	بدرجة ضعيفة 2	بدرجة ضعيفة جدا 1
1-	تنظيم المحتوى	- أن تكون الجملة الرئيسة في الفقرة تعبر عن الفكرة الموجودة في الفقرة . - استخدام أدوات الربط المناسبة في الفقرة والفقرات الأخرى. - التسلسل في طرح الأفكار. - تقسيم الموضوع إلى مقدمة عرض، خاتمة.					
		المجموع(20)علامة					
2-	الأصالة	- وجود أفكار جديدة ومبتكرة. - استخدام الجمل البلاغية وما فيها من صور ومجاز وتشبيهات. - اختيار عنوان جاذب للموضوع. - الابتعاد عن الألفاظ المباشرة واستخدام ألفاظ دالة على المعنى.					
		المجموع(20)علامة					
3-	الطلاقة	- مجموع الكلمات في المقالة - التعبير عن المعنى الواحد بألفاظ مختلفة. - تقديم الحجج والبراهين.					
		المجموع(15)علامة					
4-	المرونة	- التنوع في الأفكار المطروقة. - الكتابة في الموضوع من أبعاد مختلفة.					

		- تقديم تفسيرات وتأويلات واستنتاجات.					
المجموع(15)علامة							
5-	الإسهاب	- توليد فكرة جديدة ذات صلة بفكرة مطروقة. - توضيح وتفصيل الأفكار المطروقة.					
		- تقديم أمثلة موضحة للفكرة.					
المجموع(15) علامة							
6-	سلامة آليات الكتابة	- الخلو من الأخطاء النحوية والصرفية. - مراعاة علامات الترقيم ووضعها في المكان المناسب. - الخلو من الأخطاء الإملائية.					
المجموع(15)علامة							
المجموع الكلي(100)علامة							

ملحق (10)

أسماء السادة محكمي أدوات الدراسة

الرقم	الأسم	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. جودت أحمد سعادة	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية	جامعة الشرق الأوسط
2	د. غازي جمال خليفة	مناهج وطرق التدريس الدراسات الاجتماعية	جامعة الشرق الأوسط
3	د. سعاد الوائلي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	الجامعة الهاشمية
4	د. محمود عبد الرحمن الحديدي	مناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
5	د. فاطمة عبدالحليم جعفر	مناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
6	أ.د. أمين بدر علي الكخن	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	الجامعة الأردنية
7	د. أديب حمادنة	مناهج وطرق التدريس اللغة العربية	جامعة آل البيت
8	د. حمود العليمات	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة آل البيت
9	د. إبراهيم سلامة الزعبي	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	جامعة آل البيت
10	أ.د. عبد الكريم أبو جاموس	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة اليرموك
11	د.عبد الكريم الحداد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة اليرموك
12	أ.د. عبد السلام الكومي	مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية	جامعة عمان العربية
13	د. فتحي جروان	تربية خاصة / موهبة وإبداع	جامعة عمان العربية
14	د. محمد الطراونة	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة الحسين بن طلال

ملحق (11)

جامعة عمان العربية
Amman Arab University

معالي الاستاذ الدكتور خالد الكركي الاكرم
نائب رئيس الوزراء
وزير التربية و التعليم
عمان – المملكة الاردنية الهاشمية

التاريخ: 2011/1/11

معالي الاستاذ الدكتور الكركي،

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب يحيى محمد القضاة ، المسجل في برنامج الدكتوراه / تخصص (مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية) بدراسة حول " أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية" ويقوم الطالب بتطبيق ادوات الدراسة على طلاب الصف الثامن الأساسي في المدارس التابعة لمديرية عمان الرابعة، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه ، ارجو التكرم بالايعاز لتسهيل مهمة الطالب المذكور اسمه أعلاه .

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الإحترام.

الرئيس

سعيد التل

ملحق (12)

وزارة التربية والتعليم

٦٩٩٣

الرقم ٣/ ١٠/
التاريخ ١٤٣٢/١/٢٤
الموافق ٢٠١١/١٢/١٤

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة

الموضوع: البحث التربوي

يقوم الطالب يحيى محمد القضاة بإجراء دراسة عنوانها " اثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية "، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في جامعة عمان العربية، ويحتاج ذلك إلى تطبيق اختبار على عينة من الطلبة في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على ان يتم مطابقة الاختبار المطبق مع الاختبار المرفق.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

وزير التربية والتعليم
مدير البحث والتطوير التربوي بالوكالة

نسخة/ رئيس قسم البحث التربوي
ملف البحث ٣/ ١٠

ملحق (13)

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة

الرقم ٧/١٣/٤٦٦٦

التاريخ ١١/٣/١٤٣٢ هـ

الموافق ١٤/٢/٢٠١١ م

مدير مدرسة طارق بن زياد الثانوية للبنين

مدير مدرسة عبد اللطيف عابدين الأساسية للبنين

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/٦٩٩٢ الموافق ١٤/٢/٢٠١١ يقوم الطالب / **يحيى محمد القضاة** بإجراء دراسة عنوانها " اثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في جامعة عمان العربية، ويحتاج ذلك الى تطبيق اختبارعلى عينه من طلبة مدرستك. يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له على أن يتم مطابقة الاختبار المطبق مع الاختبار المرفق.

مع الاحترام،،

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية

م.اسماعيل صبري الصعيدي

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

نسخة/ كاتبة الإشراف

المرفقات: صفحة عدد (٢٣)

أثر إستراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني

في تنمية مهارات الإستيعاب القرائي والتعبير الشفوي

والكتابة الإبداعية

إعداد : يحيى محمد القضاة

بإشراف الأستاذ الدكتور

ناصر محمود المخزومي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر تطبيق إستراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي .

تكون أفراد الدراسة من (146) طالباً من طلاب الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في عمان الرابعة. تم اختيار أفراد الدراسة قصديا ً، ومن ثم توزيعهم عشوائياً في ثلاثة مجموعات: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة . طبقت المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعلم التعاوني ، بينما طبقت المجموعة التجريبية الثانية باستخدام استراتيجية العصف الذهني. أما المجموعة الضابطة ، فقد تم تعليمها باستخدام الطريقة الاعتيادية .

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتحديد الدروس التي يمكن من خلالها تطوير مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية. عمل الباحث بعد ذلك على إعادة صياغة محتوى هذه الدروس لتتوافق مع طبيعة تطبيق الإستراتيجيتين المذكورتين. تم كذلك إعداد ثلاثة اختبارات : أحدها مخصص للاستيعاب القرائي ، والثاني للتعبير اللفظي ، والثالث للكتابة الإبداعية.

خضعت المجموعات الثلاث ، قبل البدء بتطبيق الدراسة ، للاختبار القبلي ، وبعد الانتهاء من تطبيق الإستراتيجيتين ، وذلك بهدف قياس تأثير التعلم التعاوني والعصف الذهني على تطوير مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير اللفظي والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي أجرى الباحث اختباراً بعدياً .

تم كذلك تنفيذ التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن الأسئلة المطروحة في الدراسة. فيما يلي نتائج الدراسة :

1- ظهرت اختلافات ذات دلالة إحصائية في المستوى (α=0.05) في المعدلات التي حققها طلاب المجموعتين التجريبيتين ومجموعة التحكم في اختبار الاستيعاب القرائي، لصالح المجموعتين التجريبيتين. وجدت كذلك اختلافات ذات دلالة إحصائية في المستوى (α=0.05) في معدلات المجموعتين التجريبيتين، لصالح المجموعة الأولى الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، وعُزيت هذه الاختلافات إلى إستراتيجية التعليم التي تم تطبيقها.

2- ظهرت اختلافات ذات دلالة إحصائية في المستوى (α=0.05) في المعدلات التي حققها طلاب المجموعتين التجريبيتين ومجموعة التحكم في اختبار التعبير الشفوي ، لصالح المجموعتين التجريبيتين. وجدت كذلك اختلافات ذات دلالة إحصائية في المستوى (α=0.05) في معدلات المجموعتين التجريبيتين، لصالح المجموعة الثانية الذين درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني ، وعُزيت هذه الاختلافات إلى إستراتيجية التعليم التي تم تطبيقها.

3- ظهرت اختلافات ذات دلالة إحصائية في المستوى (α=0.05) في المعدلات التي حققها طلاب المجموعتين التجريبيتين ومجموعة التحكم في اختبار الكتابة الإبداعية، لصالح المجموعتين التجريبيتين. وجدت كذلك اختلافات ذات دلالة إحصائية في المستوى (α=0.05) في معدلات المجموعتين التجريبيتين، لصالح المجموعة الثانية ، وعُزيت هذه الاختلافات إلى إستراتيجية التعليم التي تم تطبيقها.

وفي ضوء نتائج الدراسة المذكورة أعلاه، طرح الباحث المقترحات الآتية :

- وجود حاجة لتطبيق إستراتيجيات التعليم المختلفة ضمن وسائل تعليم اللغة العربية ، مثل العصف الذهني والتعلم التعاوني .
- تزويد المعلمين بالمطبوعات والمنشورات التعليمية وأوراق العمل التي تبين مبادئ التعلم التعاوني والعصف الذهني ، لكي يتمكنوا من إثراء أساليبهم وطرقهم في التعليم.

- ضـــرورة إقامـــة ورش عمـــل لتـــدريب المعلمـــين علـــى اســـتخدام وتطبيـــق إستراتيجيات التعليم الحديثة ، حيث أن مثل هـــذه الـــورش ســـتبين نمـــاذج تطبيـــق هذه الإستراتيجيات في الدروس.
- أهمية إجراء المزيد من الدراسات لقياس تـــأثير مثـــل هـــذه الإســـتراتيجيات علـــى المهارات الأخرى ، والصفوف والمراحل الدراسية المختلفة.

The Effect of Collaborative Learning and Brainstorming Strategies in Developing the Skills of Reading Comprehension, Verbal Expression and Creative Writing

Prepared by: Yihya Mohmmad Al - Qudah

Supervisor: Professor Nasser Mahmoud Al Makhzoumy

Abstract

The present study aimed to test the effectiveness of applying collaborative learning and brainstorming strategies in developing the skills of reading comprehension, verbal expression and creative writing among eighth graders.

The sample of the study comprised 146 eighth grade students from public schools in the Amman's Fourth Educational Directorate. The sample was intentionally chosen, and randomly distributed. The sample was then divided into three groups: two experimental groups and one control group. The first experimental group studied in accordance with the collaborative learning strategy. The second experimental group was taught using the brainstorming strategy, while the control group was taught using the regular methods.

In order to achieve the study's objectives, the researcher specified the lessons that can develop the skills of reading comprehension, verbal expression and creative writing. Then, the researcher then reformulated the content of these lessons to be in line with the nature of executing the collaborative learning and brainstorming strategies. Three tests were further prepared: one in reading comprehension, another in verbal expression, and the last in creative writing.

To test the effectiveness of collaborative learning and brainstorming strategies in the development of reading comprehension, verbal expression and creative writing skills among students of grade eight, the three tests were given to the three groups of students prior to the start of the study's application, and again after the study was carried out.

Necessary statistical analyses were fulfilled , in order to answer the questions posed by the study. The results came as follows:

1. There were statistically significant differences at the level (α=0.05) among the means scored by the students of the two experimental groups and the control group in the reading comprehension test, in favor of the two experimental groups.

Further statistically significant differences were found at the level of (α=0.05) among the means of the first experimental group and the second experimental group, in favor of the first group. These differences were attributed to the teaching strategy applied.

2. There were statistically significant differences at the level (α=0.05) among the means scored by the students of the two experimental groups and the control group in the verbal expression test, in favor of the two experimental groups. Further statistically significant differences were found at the level of (α=0.05) among the means of the first experimental group and the second experimental group, in favor of the second group. These differences were attributed to the teaching strategy applied.
3. There were statistically significant differences at the level (α=0.05) among the means scored by the students of the two experimental groups and the control group in the creative writing test, in favor of the two experimental groups. Further statistically significant differences were found at the level of (α=0.05) among the means of the first experimental group and the second experimental group, in favor of the second group. These differences were attributed to the teaching strategy applied.

According to the above findings, the researcher made the following recommendations:

- There is a need to apply different strategies in Arabic language teaching methods, such as brainstorming and collaborative learning.
- Teachers should be provided with educational publications and work sheets that cover the principles of collaborative learning and brainstorming, so that they can enrich their methods and approaches of teaching.
- Workshops should be held to train teachers on the use of modern teaching strategies. These workshops should illustrate and show models of applying such strategies in lessons.

Further studies should be carried out in order to test the effects of such strategies on other skills, and different grades and phases of learning.